



# Overgangsliteratuur voor bovenbouwers?

EEN ONDERZOEK NAAR HET FUNCTIONEREN VAN DE  
LITERAIRE ADOLESCENTENROMAN

JANETTA DE WITH

**Lezen**

STICHTING LEZEN

Deze publicatie is uitsluitend te downloaden via [www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)

In deze serie zijn eerder verschenen:

- Piek, Karlijn, *Zoveel lezen we (niet)*, 1995  
Ven, Mascha van de, *Nieuwe media en lezen*, 2000  
Kaufmann, Yolanda, *Voorlezen*, 2000  
Tellegen, Saskia en M. Lampe, *Leesgedrag van vmbo-leerlingen*, 2000  
Boter, Jaap, *Uitleengegevens als marketinginformatie*, 2001  
Bos-Aanen, Joke, T. Sanders en L. Lentz, *Tekst, begrip en waardering*, 2001  
Tellegen, Saskia, L. Alink en P. Welp, *De attractie van boek en computerspel*, 2002  
Elsäcker, Willy van, *Begrijpend lezen*, 2002  
Land, Jentine, et al., *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo*, 2002  
Braaksma, Martine en E. Breedveld, *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*, 2003  
Guldmond, Ineke, *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten*, 2003  
Jager, Bernadet de, *Leesbegrip, leesplezier en de Friese taalnorm*, 2003  
Verhallen, Maria, A.G. Bus en M.T. de Jong, *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*, 2004  
Lemaire, Christine, *Lezen doen we samen!*, 2004  
Steendijk, Marjolein, *Een boekenwurm van zeven maanden door Bookstart*, 2004

## Colofon

Stichting Lezen  
Oxford House  
Nieuwezijds Voorburgwal 328G  
1012 RW Amsterdam  
020-6230566  
www.lezen.nl  
info@lezen.nl

## **Vormgeving cover**

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Dit onderzoek is uitgevoerd door Janetta de With, studente Nederlands aan de Universiteit Utrecht, met financiële steun van Stichting Lezen, Amsterdam.

© 2005. Stichting Lezen, Amsterdam

## Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b>	<b>5</b>
<b>1 Inleiding</b>	<b>6</b>
<b>2 De literaire adolescentenroman</b>	<b>10</b>
<b>3 Adolescenten en lezen</b>	<b>17</b>
3.1 Cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkelingen	17
3.2 De socialiserende rol van school	21
<b>4 Methode van onderzoek</b>	<b>25</b>
4.1 Onderzoeksopzet	25
4.1.1 <i>Enquête over leesgedrag</i>	25
4.1.2 <i>Enquête over De tolbrug</i>	26
4.1.2.1 De tolbrug	27
4.2 Uitvoering	28
4.2.1 <i>Het Merewade College</i>	28
4.2.2 <i>Bovenbouwdocenten Nederlands</i>	29
4.2.2.1 Samenvatting	31
4.2.3 <i>De leerlingen</i>	32
4.2.3.1 Leerlingen enquête over leesgedrag	32
4.2.3.2 Leerlingen De tolbrug	33
4.3 Samenvatting	34
<b>5 Analyses en resultaten van de enquête over lezen en leesgedrag</b>	<b>35</b>
5.1 Leesattitude	35
5.1.1 <i>Soorten lezers</i>	37
5.2 Behoeften en interesses	38
5.2.1 <i>Problemen met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur</i>	44
5.3 Bekendheid met de adolescentenroman	45
5.4 Samenvatting	51
<b>6 Analyses en resultaten van het deel over De tolbrug</b>	<b>52</b>
6.1 Kenmerken van de deelnemende leerlingen	52
6.2 Ontvangst <i>De tolbrug</i>	55
6.3 Samenvatting	64
<b>7 Conclusie en discussie</b>	<b>67</b>
<b>Literatuurlijst</b>	<b>70</b>

*Zijn ogen werden vochtig. Hij wierp een blik op Adam, die mooie, verloren, wanhopige, angstige Adam-die-geen-Adam-was, in wiens ogen, die op hun beurt naar hem opkeken, hij hetzelfde besef las: dat dit het begin van het einde was. Hij boog zich over hem heen, kuste hem op zijn voorhoofd, en zei zachtjes: 'Ik ben zo terug. Ik ga even een paar dekens halen.'*

Uit: Aidan Chambers, *De tolbrug* [p. 230]

## Voorwoord

Voor de praktische uitvoering en uitwerking van dit onderzoek dank ik de docenten Nederlands van het Merewade College in Gorinchem en hun leerlingen hartelijk, in het bijzonder Tonnie Meinhardt-Van Veen. Dank ook aan Jacques Dohmen en Bärbel Dorweiler van Em. Querido's Uitgeverij BV in Amsterdam voor de inspirerende ideeën en het beschikbaar stellen voor de exemplaren van *De tolbrug*. Ook Stichting Lezen (Anne-Mariken Raukema) in Amsterdam ben ik zeer erkentelijk voor de bijdrage in de vorm van boeken en voor het vertrouwen dat zij in dit onderzoek stelden. Dat laatste geldt ook voor Dick Schram wiens enthousiasme voor dit onderwerp en liefde voor het vak aanstekelijk hebben gewerkt. Zonder de hulp van Marianne Hermans bij het verwerken van de gegevens in SPSS en haar verfrissende kijk op de zaak was dit onderzoek niet geworden wat het nu is. Separaat van deze uitgave is (digitaal) bij Stichting Lezen een Bijlagenboekje verkrijgbaar, met daarin de enquête over lezen en leesgedrag, de enquête over *De tolbrug*, de literatuurlijst Nederlands (najaar 2003) en de uitwerking van de gesprekken 1 en 2 ([info@lezen.nl](mailto:info@lezen.nl)).

# 1 Inleiding

Het is algemeen bekend dat het leesplezier van jongeren op de middelbare school in de loop van de jaren afneemt. En met het leesplezier vaak ook de leesmotivatie. Een mogelijke verklaring daarvoor wordt onder andere gezocht in de problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur (Boekhout en Van Hattum 1992, Laarakker 2002). In de onderbouw van havo en vwo gaan docenten over het algemeen nog op een vrij ongedwongen manier met literatuur om en wordt er voornamelijk nog jeugdliteratuur gelezen, maar als er vanaf de vierde klas voor de leeslijst gelezen wordt, ligt plotseling de nadruk op de volwassenenliteratuur. Een vrij abrupte overgang, vinden Boekhout en Van Hattum. Niet de behoefte van de leerling, maar de eisen van het examen staan dan centraal. Bovendien, zeggen zij, vinden veel bovenbouwdocenten dat leerlingen dan wel toe zijn aan literatuur met een grote 'L', terwijl het nog maar de vraag is of dat wel zo is.

De invoering van de Tweede Fase in het schooljaar 1998/1999 voor de bovenbouw van havo (klas 4 en 5) en vwo (klas 4, 5 en 6) zou het probleem van de overgang min of meer moeten ondervangen. Met de invoering daarvan bevat de verplichte leeslijst minder boeken dan ooit en staat structuuranalyse in dienst van de leesbeleving. Maar blijkbaar is ook dat niet voldoende, stelt Laarakker, en is er meer voor nodig de overgang minder abrupt te laten verlopen.

Vanuit deze problematiek omtrent de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur ben ik dit onderzoek naar het functioneren van de literaire adolescentenroman gestart. Een onderzoek waarbij het mijn doel was te achterhalen of dit genre een rol kan spelen in die overgang, en vervolgens welke.

Het integreren van de literaire adolescentenroman in het literatuuronderwijs in de Tweede Fase zou de overgangsproblemen kunnen verhelpen. De literaire adolescentenroman, literatuur voor jonge mensen vanaf een jaar of vijftien, 'een nieuw soort boeken' volgens uitgeverij Querido in 1998, verschijnt sinds halverwege de jaren negentig, en wordt als volgt getypeerd:

'Deze boeken hebben een sterk verhalend karakter. Ze vertellen met een heftigheid over mensen en over hun wereld die op de een of andere manier het begrip van de lezers voor zichzelf, voor de mensen en de wereld om hen heen vergroot. Dat maakt ze bij uitstek geschikt voor jonge lezers, voor wie hun hele omgeving en het sociale spel nog nieuw is. Het zijn vaak boeken die, zonder in het minste of geringste belerend te zijn, 'levenservaring' aandragen. Dat doet aan de volwassenheid van de boeken niets af, noch aan de literaire kracht of speelsheid ervan.'  
[Uitgeverij Querido, 1998]

Onder anderen Houkes (1997) noemt een aantal voordelen van integratie van de literaire adolescentenroman in het literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo en vwo. Allereerst zou de in de adolescentenliteratuur beschreven belevingswereld beter bij leerlingen uit de bovenbouw van havo en vwo aansluiten. Door teksten te kiezen die qua

belevingswereld minder ver van de leerlingen af staan, worden literaire lagen eerder toegankelijk en wordt de doelstelling ‘literaire competentie’ eerder bereikt, zo stelt zij. Ook vindt zij dat adolescentenliteratuur meer mogelijkheid tot identificatie biedt, waardoor leerlingen zich al vroeg maatschappelijk bewust worden.<sup>1</sup> En tot slot noemt Houkes het verrijkende effect dat adolescentenliteratuur heeft voor de culturele en literaire bagage: een breder aanbod draagt bij tot een completer beeld van wat er op het gebied van literatuur verschijnt.

Ook Kraaijeveld (2003) vindt dat de adolescentenroman beter dan volwassenenliteratuur aansluit bij de belevings- en ervaringswereld van bovenbouwers. Volgens hem bezit de roman ruimschoots voldoende literaire kwaliteit voor plaatsing op de leeslijst. Het gaat er nu vooral nog om dat docenten de status en de waardevolle rol van dat type roman ontdekken, erkennen en accepteren.

Volgens Kraaijeveld baseren leerlingen hun keuze voor wat zij lezen vaak op wat docenten over boeken vertellen, maar omdat voor veel professionele lesgevers de adolescentenroman een onbekend verschijnsel is, of omdat veel docenten deze ‘jeugdliteratuur’ niet op de leeslijst accepteren, weten veel adolescenten niet van het bestaan van de adolescentenroman af. Ook via de literatuurmethodes komen leerlingen er niet mee in aanraking. De meesten bevatten namelijk (nog) geen adolescentenliteratuur. En ook is het nu eenmaal zo dat leerlingen conservatief kiezen: boeken die van oudsher op lijsten staan en waarover ze gehoord hebben van vrienden, vriendinnen, klasgenoten, ouders en bekenden.

Hoewel er dus adolescentenliteratuur gepubliceerd wordt, is het de vraag of het boek de beoogde doelgroep, adolescenten, wel bereikt. In dit onderzoek is er daarom ook aandacht voor de vraag of jongvolwassenen bekend zijn met deze literatuur, via welke kanalen zij er dan aan komen, en uiteraard wat zij er van vinden.

Wat ik met dit onderzoek niet wil betogen is dat alle adolescenten dus maar adolescentenliteratuur moeten gaan lezen (al missen ze natuurlijk wel een hoop moois als ze dat niet doen). Wat ik wel wil betogen is dat als het zo is dat jongeren problemen hebben met de overstap van jeugd- naar volwassenenliteratuur omdat zij zich bijvoorbeeld niets kunnen voorstellen bij de problemen van de personages en zich niet in die personages kunnen inleven, en als het zo is dat zij dat wel kunnen bij adolescentenliteratuur - wat uiteindelijk het leesplezier alleen maar ten goede komt - waarom zou adolescentenliteratuur dan niet in de bovenbouw ingezet mogen worden?

Het doel van het onderzoek, achterhalen welke rol de literaire adolescentenroman in de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur zou kunnen spelen, bracht mij tot het formuleren van de volgende hoofdvraag:

---

<sup>1</sup> Houkes schrijft: ‘Omdat jeugdboeken aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen, zal een maatschappelijke bewustwording misschien eerder bewerkstelligd kunnen worden. Op de leeftijd van 14-18 jaar zoekt de puber antwoord op vragen als “Wie ben ik” en “Wat is mijn plaats in de maatschappij?” Het zou de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen kunnen beperken als hun alleen volwassenenliteratuur zou worden aangeboden. Een functie van literatuur waarin jeugdliteratuur voorziet, is immers ook identificatie met de verhaalfiguren.’



Kan de literaire adolescentenroman er voor adolescenten uit de bovenbouw van havo en vwo voor zorgen dat de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur minder problematisch verloopt?

Voor het vinden van een antwoord op deze hoofdvraag wil ik allereerst bekijken waarom de literaire adolescentenroman voor een minder problematische overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur zou kunnen zorgen. Dat doe ik in de op de theorie gebaseerde hoofdstukken 2 en 3. Want wat versta ik eigenlijk onder een literaire adolescentenroman? Wat zijn de verschillen en overeenkomsten met jeugdliteratuur en literatuur voor volwassenen? En hoe zit het met de adolescenten zelf? Hoe ontwikkelen zij zich sociaal-emotioneel en leestechisch gesproken op die leeftijd? En welke rol speelt school in die ontwikkelingen?

Daarna behandel ik in het praktische deel, beschreven in de hoofdstukken 4, 5 en 6, de vraag over hoe de literaire adolescentenroman functioneert. In een enquête vroeg ik 219 bovenbouwleerlingen uit havo en atheneum naar hun leesattitude, hun leesbehoeften en -interesses, naar hoe zij de overgang van jeugd- naar volwassenenboeken hebben ervaren, en naar hun bekendheid met adolescentenliteratuur. Op deze manier kon ik achterhalen welke eigenschappen adolescenten die moeite hebben met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur gemeenschappelijk hebben. Daarnaast kon ik ook kijken naar de eigenschappen van jongvolwassenen die aangaven bekend te zijn met de adolescentenroman, en of het misschien zo is dat zij die overgang niet als moeilijk hadden ervaren. Ter verdieping van deze resultaten, maar vooral om te zien hoe de literaire adolescentenroman door adolescenten ontvangen wordt, las een groep van twintig adolescenten op mijn verzoek vervolgens *De tolbrug* van Aidan Chambers. De eerste reacties op het boek legden zij vast in een leesdagboek, daarna vroeg ik hun in een tweede enquête naar wat zij van het boek vonden, en tot slot liet ik ze in een afrondend groepsgesprek reageren op een aantal van mijn onderzoeksvragen.

Dat jongeren in de loop van de jaren steeds minder plezier krijgen in het lezen van boeken had wat mij betreft dus zijn oorzaak in de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Ik verwachtte allereerst dat adolescenten moeite zouden hebben bij het vinden van een boek dat bij ze past en dat dat zou liggen aan de leessprong die zij maken, bijvoorbeeld van Joke van Leeuwen, Carry Slee of Thea Beckman naar Jan Wolkers, Arnon Grunberg of F. Bordewijk. Die sprong zou te groot zijn, zeker voor adolescenten die niet van lezen houden en daardoor sowieso al weinig lezen. De verschillen in stijl, compositie en gelaagdheid, maar vooral ook de behandelde onderwerpen en de problemen van veelal oudere personages zouden hen doen afhaken. De adolescentenroman, die gaat over adolescenten en over onderwerpen die hen bezighouden, zou wat dat betreft een belangrijke rol kunnen spelen.

Daarnaast verwachtte ik dat het percentage adolescenten dat bekend is met adolescentenliteratuur klein zou zijn, en dat als zij één of meerdere van die romans gelezen hadden, zij daar via familieleden of bibliotheekmedewerkers aan waren gekomen, en niet via school. Veel literaire adolescentenromans worden tenslotte uitgegeven bij jeugdboekenuitgevers, en jeugdliteratuur wordt in de bovenbouw van havo en vwo op veel scholen niet geaccepteerd.

Van de adolescenten die adolescentenboeken kenden, verwachtte ik dat zij een positieve leesattitude zouden hebben, meer zouden lezen dan gemiddeld én literairder. Deze ‘veellezers’ zouden dan ook minder behoefte hebben aan literatuur die afgestemd is op hun belevingswereld dan gemiddelde lezers en weinigelezers.

Van de adolescenten die *De tolbrug*, de roman van Aidan Chambers, lazen, verwachtte ik positieve reacties. Ik verwachtte dat zij lovend zouden zijn over de thematiek en over de mate waarin zij zich konden inleven in de problemen van de personages, en dat dat hun leesplezier en –motivatie zou vergroten.

Uit de resultaten die voortkomen uit de onderzoeksvragen moet dus blijken hoe de adolescentenroman functioneert, maar vooral of het zo is dat, om het leesplezier en de leesmotivatie van jongvolwassenen in de bovenbouw van havo en vwo niet te doen afnemen, de adolescentenroman ingezet kan worden als instrument dat voor minder problemen zorgt bij de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur.

## 2 De literaire adolescentenroman

Een ‘overgangsvorm tussen jeugdliteratuur en literatuur voor volwassenen’ noemt John Verhallen (1984) de adolescentenroman. En dat niet alleen: ‘In de regel zijn het ook boeken óver adolescenten, waarin de problemen van het volwassen worden een belangrijk thema zijn,’ schrijft hij.

De definitie die hij geeft, is gebaseerd op de adolescentenroman, zoals deze zich na 1960 heeft ontwikkeld. Sindsdien heeft het genre volgens hem namelijk een grote vlucht genomen. Verhallen schrijft:

‘Vanaf 1960 ligt het accent steeds nadrukkelijker op het volwassen wórdén. De problematiek van de prépuberteit, de lichamelijke groei en het losgroeien van de ouders worden een belangrijk thema in veel jeugdboeken.’ [Verhallen, 1984]

In de periode na 1970 zijn er dan ook verschillende thema’s te onderscheiden die kenmerkend zijn voor de puberteit en adolescentie: het verzet tegen de bestaande orde, zoals familieverhoudingen en school, en de problematiek rond seksualiteit. Kenmerkend is ook het zoeken van de eigen identiteit, aldus Verhallen. De ontwikkeling van de psychologie en de sociologie, de groeiende aandacht voor de ontwikkeling van kinderen en de neiging om kinderen meer en meer als mondige mensen te beschouwen, hebben er bovendien toe geleid dat schrijvers zich rechtstreeks tot de jongeren gingen wenden. Ook volgens Helma van Lierop-Debrauwer (2000) staat het volwassen worden in adolescentenromans centraal. Zij omschrijft het genre als: ‘boeken die de innerlijke groei van een personage naar volwassenheid thematiseren in wisselwerking met de hem of haar omringende werkelijkheid.’ (p. 337) Ze legt uit dat de term adolescentie er één is van het einde van de twintigste eeuw, maar dat er ook voor die tijd boeken werden geschreven waarin deze levensfase centraal stond. Daarom zijn er in de literatuur ook andere begrippen in gebruik. Binnen de volwassenenliteratuur kennen we bijvoorbeeld de ontwikkelingsroman, de Bildungsroman en de initiatieroman. In de jeugdliteratuur de jeugdroman, de jongerenroman en het probleemboek.

Dat er al veel eerder geschreven werd over de fase van adolescentie zegt ook Verhallen. Hij noemt de *Sara Burgerhart* van Betje Wolff en Aagje Deken uit 1782 de eerste Nederlandse adolescentenroman, al voegt hij daar wel aan toe dat deze roman geheel op zichzelf stond. Volgens hem ontstond het genre uiteindelijk pas echt halverwege de negentiende eeuw met boeken van Louisa May Alcott en Tine van Berken die een sterk opvoedend en vermanend karakter hadden en die de lezers (lees: lezeressen) wezen op de plaats die zij later in het gezin zouden innemen. Van Lierop legt uit dat de jeugdliteraire adolescentenroman in de periode vanaf 1880 grotendeels samenvalt met de meisjesroman en dat er pas in de jaren zeventig als de rolverdeling tussen mannen en vrouwen verandert ook geschreven wordt over mannelijke adolescenten.

Er verandert meer. In diezelfde jaren zeventig vindt er namelijk ook een inhoudelijke vernieuwing plaats: het probleemboek, dat zich het best laat kenmerken door een jonge hoofdpersoon die te maken krijgt met persoonlijke of sociaal-maatschappelijke problemen,

waardoor hij of zij in een conflict belandt<sup>2</sup>, kwam tot bloei. Toch was het juist het feit dat de problemen in de boeken op de voorgrond kwamen en er daardoor weinig tot geen aandacht meer werd besteed aan de vorm, dat op den duur weer voor kritiek zorgde. Er kwam daarna weer meer aandacht voor de structuur en de stijl. Een belangrijke rol in die ontwikkeling speelde Miep Diekmann haar in 1971 verschenen *De dagen van Olim*. Een andere ontwikkeling, die van de zware, deprimerende boeken, komt vanuit de Verenigde Staten. Met *The Chocolate War* zet Robert Cormier in 1974 de trend, al kreeg hij in Nederland, in tegenstelling tot de Zweed Peter Pohl wiens *Jan mijn vriend* in 1991 verscheen, geen vaste voet aan de grond. Daarnaast markeert ook Aidan Chambers een nieuwe ontwikkeling. Met *Verleden week* (1979) problematiseert hij de eigen fictionaliteit en schrijft hij over het waar- en werkelijkheidsgehalte van literatuur. Met Imme Dros' *De reizen van de slimme man* uit 1988 doet intertekstualiteit zijn intrede.

Ook al bracht Uitgeverij Querido dat anders<sup>3</sup>, van een compleet nieuw fenomeen in de jaren negentig is dus geen sprake, benadrukken Peters en Van Lierop-Debrauwer (1998) in een onderzoek naar het plezier van volwassenen in het lezen van jeugdboeken. Wél erkennen zij dat er dankzij de metafictionaliteit (dat er ook óver jeugdliteratuur wordt geschreven en gesproken) en de ambivalente status (dat jeugdliteraire teksten zich naast jongeren ook richten op volwassen lezers) nu steeds meer belangstelling voor adolescentenboeken is.

De hierboven beschreven ontwikkelingen van het genre leidden eind jaren negentig tot de vraag of adolescentenliteratuur gelijkgesteld mag worden met literatuur voor volwassenen. In zijn artikel 'Het raadsel van de leesbaarheid: jeugdliteratuur – literatuur: afnemende verschillen?' (1994) wijst hij op bepaalde ontwikkelingen in de jeugdliteratuur die gelijk zijn aan die uit de literatuur voor volwassenen: die van stijl, compositie en gelaagdheid, samen de leesbaarheid. Als voorbeeld noemt Bekkering de subtiele overgang tussen droomwereld en werkelijkheid in *Kleine Sofie en Lange Wapper* van Els Pelgrom en de intertekstualiteit in Imme Dros' *De reizen van de slimme man*.

Ook Van Lierop-Debrauwer(2000) vindt dat jeugdliteratuur inmiddels beschouwd kan worden als een volwaardig literair product. Zij wijst op het feit dat de terminologie uit de volwassenenliteratuur toegepast wordt in de secundaire literatuur over jeugdliteratuur, en schrijft:

'De adolescentenroman voor de jeugd is na de jaren zeventig zowel inhoudelijk als qua vorm veranderd. In tegenstelling tot vroeger liggen inhoud en vorm niet meer vast. Wat beschreven wordt is een zoektocht van personages naar hun eigen identiteit. Pasklare antwoorden worden niet gegeven, de mogelijkheid tot reflectie is er wel. Auteurs kiezen een vorm die daarbij past. Geen vastliggende structuur met een noodzakelijk happy end, maar romancomposities waarin *net als in de volwassenenliteratuur* [cursivering van mij, JW] sprake is van experimenten met perspectiefwisselingen en variatie in vormen.' [Van Lierop-Debrauwer, 2000. p. 341]

---

<sup>2</sup> De definitie van 'probleemboek' is afkomstig van Peter van den Hoven, uit: *Grensverkeer. Over jeugdliteratuur*. Den Haag 1994.

<sup>3</sup> Zie de beschrijving die zij geeft van de adolescentenroman, zoals geciteerd in de inleiding (p. 5).

Maar niet iedereen is er even gelukkig mee, met de ontwikkeling dat de jeugdliteratuur toenadering zoekt tot de volwassenenliteratuur. Anne de Vries vraagt zich bijvoorbeeld af of kinderen het verhaal nog volgen als ze de gelaagdheid niet snappen. De lezer, die zijns inziens herkenbaarheid, leesbaarheid en toegankelijkheid wil in plaats van aandacht voor compositie, stijl en intertekstualiteit, vormt wat hem betreft een minstens zo belangrijke factor.

Over de gelijkstelling met de volwassenenliteratuur, ook wel ‘de emancipatie van de jeugdliteratuur’ genoemd, zegt hij in het artikel ‘Emancipatie in zeven richtingen. Een kleine geschiedenis 1778-1998’ (1998) dat deze zich waarschijnlijk nooit zal voltooien. Het moeilijke van de term ‘emancipatie’ is namelijk, zo legt hij uit, dat het geen eenduidig begrip is. Op dit moment wordt er de gelijkstelling met volwassenenliteratuur mee bedoeld, maar zo’n dertig jaar geleden bijvoorbeeld richtte de emancipatie zich op de inhoud. Dat de autonome benadering nu zo sterk naar voren komt is volgens De Vries een reactie op de nadruk die in het verleden is gelegd op andere elementen. ‘Op die “literatuur zonder leeftijd” zal vroeg of laat ook weer een reactie komen,’ verwacht hij (p. 278).

‘Moet er nog onderscheid gemaakt worden tussen literatuur en jeugdliteratuur?’ is ook de vraag die Smulders, literatuurwetenschapper aan de Universiteit Utrecht, zich stelt (1999). Tegelijkertijd betwijfelt hij het nut van die vraag, want dat zou betekenen dat ‘het hiërarchisch onderscheid dat tot ver in de jaren zestig nog boven iedere twijfel verheven was, slechts zou zijn geworden.’ (p. 329) Door jeugdliteratuur en moderne literatuur te plaatsen tegen de achtergrond van het hele sociaal-culturele proces van moderniteit verduidelijkt hij zijn standpunt.

Rond 1800, zo stelt Smulders en hij haalt daarvoor Calinescu’s studie *Five Faces of Modernity. Modernism, Avant-Garde, Decadence, Kitsch, Postmodernism* aan, ontstond onder burgers de moderniteit. Men ontwikkelde nieuwe ideeën en idealen, zoals rationaliteit, vooruitgang, emancipatie en democratie. Maar daarnaast ontstond er in de artistieke sfeer een tweede moderniteit. Eén die zich afzette tegen de universeel geachte waarheden uit de traditie van voor 1800, tegen de moderne burger, én tegen zichzelf. Op zoek naar het geheim van het menselijk bestaan verwoordden kunstenaars hun crisisbesef.

Smulders vindt dat jeugdliteratuur van een heel andere orde is dan literatuur, omdat beide literaturen voortkomen uit een andere moderniteit. Door uiting te geven aan dat crisisbesef van de tweede moderniteit heeft moderne literatuur zich volgens hem blijvend gedistantieerd van jeugdliteratuur, dat op zijn beurt behoort tot de eerste, rustige, gecontroleerde en veilige moderniteit van de bourgeoisie:

‘Het is immers op basis van rationaliteit en van pedagogisch en emancipatoir denken - typerend voor het verlichte denken - dat besloten werd tot het nuttige genre van de jeugdliteratuur. Nuttig omdat het kinderen kon helpen bij hun inwijding in de grotemensenwereld, een inwijding die temeer noodzakelijk was geworden doordat de grotemensenwereld door toedoen van de moderniteit zoveel ingewikkelder was geworden.’ [Smulders, 1999. pp. 334-335]

Daarnaast vindt Smulders het fout van onderzoekers van jeugdliteratuur om te zeggen dat jeugdliteratuur inmiddels ook autonoom is geworden, gelaagd blijkt te zijn, gebruik maakt van intertekstualiteit, over eigen strategieën nadenkt, enzovoorts. Ook deze middelen behoren volgens hem tot de tweede moderniteit. Ze zijn ontstaan in de leegte die achterbleef na het afwijzen van waarheden uit de traditie van voor 1800. En om dat iets (transcendentie, soevereiniteit, autoriteit) dat toch niet gemist kon worden terug te halen, kwam men in de kunst tot nieuwe middelen.

Smulders concludeert uiteindelijk dat er dus wel degelijk onderscheid gemaakt moet worden tussen literatuur en jeugdliteratuur. Beide literaturen liggen volgens hem namelijk in verschillende sferen van de moderne cultuur, zowel op antropologisch (de thematiek van het geheim van het menselijk bestaan) als esthetisch vlak (de vormkenmerken van literatuur). Een conclusie waar de al eerder genoemde Harry Bekkering en Dick Schram zich niet in kunnen vinden.<sup>4</sup>

‘Hoe blij moeten we eigenlijk zijn met een artikel, afkomstig van een auteur die niet bekend staat als iemand, die zich met enige regelmaat over jeugdliteratuur uitlaat?’ begint Bekkering zijn weerwoord. Hij wijst op Smulders’ geringe kennis van het hedendaagse jeugdliteraire aanbod en verwijt hem er vanuit te zijn gegaan dat zich binnen de jeugdliteratuur van de laatste vijftien, twintig jaar geen ontwikkelingen hebben voorgedaan en dat de jeugdliteratuur ‘op geen enkele wijze beïnvloedt is door literaire, culturele en maatschappelijke ontwikkelingen.’ Hij weerlegt Smulders’ esthetische argumenten door te zeggen: ‘Vormkenmerken, die het eerst werden gebruikt in de literatuur voor volwassenen, zoals intertekstualiteit en gelaagdheid en een grotere aanwezigheid van zogenaamde open plekken, zijn zaken, die “los verkrijgbaar” zijn [...]’ En verderop: ‘Dus: een bepaalde vormgeving is niet uitsluitend voorbehouden aan één soort moderne literatuur [...], maar zij kan vrijelijk gebruikt worden in verschillende “literaturen” [...]’ (p. 62)

Ook op het antropologische argument van Smulders heeft Bekkering een weerwoord. Volgens Bekkering ‘worden er - gelukkig - tal van boeken voor kinderen en jongeren gepubliceerd, die hun lezers bepaald niet inwijden in een wereld die een geest van orde en zelfgenoegzaamheid inademt.’ Hij legt uit dat ook de auteurs voor kinderen bevangen zijn door twijfels en dat ook zij tobben met onbeantwoorde vragen over de werkelijkheid: ‘[...] de wereld is even onkenbaar, chaotisch en wreed voor (sommige) moderne schrijvers van kinder- en jeugdboeken als voor (sommige) moderne schrijvers van boeken voor volwassenen.’ (p. 63)

Wat betreft het esthetische argument geeft Schram Smulders gelijk in het feit dat de oorsprong van jeugdliteratuur ligt in de eerste moderniteit, maar hij merkt wél op:

‘Ook al zou er thans sprake zijn van de dominantie van een soort naturalistisch paradigma in de jeugdliteratuur (wat denk ik voor de betere jeugdliteratuur niet meer het geval is), dan wil dat nog niet zeggen dat er zich niet andere poëtische opvattingen zouden kunnen doen gelden, veelal in mengvormen.’ [Schram, 2001. p. 67]

Net als Bekkering vindt ook Schram dat in jeugdliteratuur het ‘schrikwekkende geheim van het leven’ (p. 66) verkend wordt. De kloof tussen jeugd- en volwassenenliteratuur die

---

<sup>4</sup> Zie *Literatuur zonder leeftijd* 54 (2001).

Smulders noemt, zou hij dan ook geen kloof willen noemen, maar eerder een overgang. Het verschil zit hem volgens Schram in de manier van omgaan met thema's als leven en dood. Het is 'een kwestie van dominantie waarbij de verhouding tussen de wijzen van omgaan met zaken van leven en dood kan veranderen,' zo schrijft hij (p. 67). Hij besluit zijn betoog dan ook met de opmerking: 'In Smulders' visie is de jeugdliteratuur pas gelijkwaardig aan de volwassenenliteratuur als zij eveneens voortspuit uit het crisisgevoel van de moderniteit. Aan welke bron ontsprong recentelijk de adolescentenliteratuur?' (p. 69)

Neem nu bijvoorbeeld de boeken van Anne Provoost. Alles kan, nee moet verteld worden in literatuur, stelde zij op 4 juni 2003 tijdens de Annie M.G. Schmidt-lezing. Met de titel van haar lezing 'En dan nu het slechte nieuws. Het kind als antagonist' gaf zij aan hoe zij over (de benadering) van jeugdliteratuur denkt.<sup>5</sup> Ze benadrukte dat kinderen in deze maatschappij sneller volwassen en eerder onafhankelijk worden, dat ze nieuwsgierig zijn en van alles willen weten, en dat dat de reden is dat de jeugd in haar boeken niet alleen maar mooie dingen voorgeschoteld krijgt. Provoost vindt dat kinderen best mogen weten wat er allemaal speelt in de wereld, dat zij best blootgesteld mogen worden aan de chaos en de gevaren in de wereld. Dat is haar manier van jonge lezers voorbereiden op het leven. Door ze altijd maar in bescherming te nemen, leren ze immers niet voor zichzelf op te komen, vindt zij.

Provoost bereikt haar doel (de jeugd inwijden in de volwassenenwereld) niet alleen door de inhoud van een verhaal, maar vooral door de manier waarop dat verhaal wordt verteld. Ze wil dat de lezers gaan nadenken bij het lezen van haar boeken. Tijdens het lezen moet er dan ook verwarring worden ervaren, nieuwe en andere waarheden worden ontdekt. Hetzelfde geldt voor de vrij gewelddadige boeken van Melvin Burgess. Niemand schrijft alleen over mooie dingen, zegt hij. Juist het feit dat de goede naast de slechte dingen voorkomen, maakt de boeken zo levensecht. Hij wijst bovendien op de interesse van jongeren in de donkere kanten van het leven. Volgens hem passen geweld, seks en bloeddorst bij die groep, omdat ze op zoek zijn naar spanning. Je kunt over elk onderwerp schrijven, als je het maar serieus benadert en zo lang men ook maar blijft inzien dat liefde, kunst, vriendschap en zelfontdekking ook een plaats krijgen, zegt hij. Hij voegt daaraan toe: doe je dat niet dan wordt het gevaarlijk. Zijn belangrijkste doel is dat jongeren zich tijdens de groei naar volwassenheid in zijn boeken herkennen.

Op de vraag waarom jongeren bepaalde boeken lezen, antwoordt Joke Linders dat ze nieuwsgierig zijn naar de gevoelens en de vragen in die boeken, omdat die gevoelens hen (ergens) bekend voorkomen. Deze herkenning in de vorm van verschuiving van onwetendheid naar kennis noemt zij in navolging van Terence Cave *anagnorisis*. Ze schrijft:

[...] ik was vooral nieuwsgierig naar wat door het lezen boven tafel kwam, helder werd en vaak weer nieuwe vragen opriep. Ik las om greep te krijgen op mijn leven (en ik was/ben daar zonder enige twijfel niet de enige in) [...]. Om diezelfde reden lezen volwassenen tegenwoordig op grote schaal Aidan Chambers, Ted van Lieshout en

---

<sup>5</sup> Zie voor een verslag van de lezing: Margriet van der Wel, 'Wat de waarheid is, weet niemand. Anne Provoost over jeugdliteratuur'. In: *Tijdschrift/ Letteren* 3, jaargang 13 (oktober 2003) p. 21-24.

Bart Moeyaert, omdat in de boeken van deze auteurs ook voor hen nog altijd veel te (her)kennen valt.' [Linders, 2000. p. 334]

Maar rechtvaardigt deze *anagnorisis* het instellen van een apart genre, vraagt zij zich vervolgens af. Maakt niet alle literatuur gebruik van herkenningmogelijkheden? En is dat ook niet de functie van literatuur, van kunst in het algemeen? Dat zij woorden en beelden bieden voor wat ons bezighoudt? 'De recente aandacht voor adolescentenliteratuur, cross-over-boeken, grensliteratuur lijkt dan ook eerder ingegeven door de noodzaak van uitgevers hun markt te definiëren en de economische mogelijkheden van de doelgroep uit te buiten,' concludeert zij uiteindelijk (p. 334).

Ook Edward van de Vendel (2000) vindt dat schrijvers en uitgevers het doelgroepdenken moeten loslaten. Zij moeten gewoon mooie boeken maken, voor welke lezer dan ook. Dat jongeren behoefte zouden hebben om over hun leeftijdgenoten te lezen, vindt hij bovendien te algemeen en eigenlijk onzinnig. Volgens hem lezen jongeren net zo lief over twintigers als over vijftigers. Het woord 'jongere' duidt alleen een leeftijd aan en niet een literaire voorkeur, voegt hij toe. Van de Vendel vindt dus dat we niet kunnen zeggen dat het noodzakelijk is dat jongeren jeugdromans lezen.

De discussie over de emancipatie van de jeugdliteratuur heeft er in ieder geval voor gezorgd dat men zich meer en meer bewust wordt van een 'scheve' verhouding tussen de literaturen. Bart Moeyaert beschrijft die verhouding als volgt:

'De kiezende lezer krijgt de pap in de mond met verduidelijkende wegwijzers in de bibliotheek, wat prachtig voor de leesbevordering maar verder ook gevaarlijk is. Bordjes boven de bibliotheekkasten delen boeken wel heel streng in. Kinderen. Jeugd. Adolescenten. Volwassenen. Stempels veranderen al snel in drempels. Waarom zou een volwassene nog naar de kast *jeugdliteratuur* terugkeren, als hij zelf geen kinderen in die leeftijd heeft? En hoe kan een vijftienjarige het boek van Grossman [Moeyaert verwijst hier naar *Het Zigzagkind*] te pakken krijgen, als het in de kast voor achttienplussers is weggezet?' [Moeyaert, 1997. p. 235]

Moeyaert laat hier zien dat wat hem betreft de werelden van kinderen, jongeren en volwassenen gewoon door elkaar lopen: 'De grens tussen sommige kinderboeken, jeugd- of adolescentenromans en romans voor volwassenen is in veel gevallen gewoon: vaag. Of: onbestaand.' (p. 237) Hij voegt daaraan toe dat het iets willekeurigs is dat de adolescentenroman bij jeugdboekenuitgevers verschijnt. Dáár wordt er een leeftijdsgrens aan verbonden, zegt hij, maar dat wil niet zeggen dat de kwaliteit van de roman er minder door is.

Samenvattend kunnen we zeggen dat de literaire adolescentenroman, zoals de naam al aangeeft, een roman voor adolescenten is. In de regel gaat het ook óver adolescenten, over jongvolwassenen die een innerlijke groei naar volwassenheid doormaken. Daarbij wordt niet alleen geschreven over mooie dingen, ook de chaos en de gevaren in de wereld komen ter sprake. De vorm van de adolescentenroman past bij die zoektocht van personages naar hun eigen identiteit en is veelal experimenteel. Er wordt gebruik gemaakt van literaire



middelen, zoals autonomie, gelaagdheid en intertekstualiteit. Of dit alles aansluit bij wat adolescenten kunnen en bij wat hen interesseert, daar gaat het volgende hoofdstuk over.

### 3 Adolescenten en lezen

Om de vraag te beantwoorden hoe (of waarom) de adolescentenroman past bij adolescenten, is het wenselijk iets meer te weten te komen over adolescentie. Hoe staan adolescenten jongeren tegenover lezen? Is het leesgedrag in die leeftijdsperiode zo bijzonder dat het een eigen literair genre verdient?

Volgens Verboord (2003) wordt het leesgedrag van jongeren tijdens de adolescentie door twee factoren bepaald. Allereerst door ontwikkelingen op cognitief en sociaal-emotioneel gebied. En daarnaast door opvattingen over literatuur zoals die overgedragen worden door ouders, het literatuuronderwijs en de populaire cultuur. Verboord noemt deze overdracht leessocialisatie.

In de volgende paragrafen wil ik uitgebreider ingaan op die ontwikkelingen. In paragraaf 3.1 bespreek ik de invloed van verschillende ontwikkelingen op het leesgedrag van adolescenten. Paragraaf 3.2 staat in het teken van de leessocialisatie tijdens de adolescentie. Ik beperk me daarbij tot de bespreking van de socialisatie op school, dat wil zeggen: in de bovenbouw van havo en vwo. Omdat ik me in mijn onderzoek niet heb bezig gehouden met de invloed van de thuissituatie op het leesgedrag laat ik dat hier buiten beschouwing. De invloed van de populaire cultuur zal soms zijdelings ter sprake komen.

#### 3.1 Cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkelingen

De adolescentie geldt algemeen als een overgangsfase tussen kindertijd en volwassenheid die door alle jongeren doorlopen wordt (Meeus 1994). Dat er verschillend gedacht wordt over de leeftijdsgrenzen die aan deze fase worden toegewezen, ligt aan het feit dat ieder kind zich anders ontwikkelt.

Wanneer Meeus, hoogleraar Jeugd en Adolescentie aan de Universiteit Utrecht, het over adolescenten heeft, doelt hij op jongeren in de leeftijd van twaalf tot 24 jaar. Maar niet iedereen gaat uit van een periode van twaalf jaar. Zo laat Applebee (1978) adolescentie wel beginnen bij twaalf jaar, maar al eindigen bij zeventien jaar, een periode van vijf jaar. Ook wat Appleyard (1994) betreft is iemand na zijn zeventiende adolescent-af. Hij hanteert echter een nog kortere periode dan Applebee en laat adolescentie beginnen in het dertiende jaar. Schlund Bodien en Nelck-da Silva Rosa (1998, 2002), beiden al jarenlang werkzaam in het onderwijs, en Witte (2002), vakdidacticus van de Lerarenopleiding aan de Rijksuniversiteit Groningen, hanteren een bovengrens van twintig, maar waar Witte kiest voor een ondergrens van vijftien jaar, houden Schlund Bodien en Nelck-da Silva Rosa veertien aan.

Welke leeftijdsgrenzen er ook getrokken worden, over een ding is men het eens: tijdens de adolescentie maken jongvolwassenen ontwikkelingen door die bepalend kunnen zijn voor hun leesgedrag. Meeus (2002) noemt er drie: het denken over zichzelf en anderen verandert, de eigen identiteit komt tot stand, en de relatie met ouders en vrienden verandert.

Adolescente jongeren denken na over zichzelf, over wie ze zijn en over hoe zij zich verhouden tot anderen. Bij jongere kinderen ontbreekt dat vermogen, al is het wel in ontwikkeling. Tussen het vijfde en negende jaar ontstaat namelijk 'perspectief-

differentiatie', het besef dat er meerdere meningen mogelijk zijn. Daarna, als kinderen tussen de zeven en twaalf jaar oud zijn, volgt het 'perspectief nemen', ze kunnen in het hoofd van een ander kruipen en bedenken wat de ander denkt. Tijdens de adolescentie ontwikkelt zich 'perspectief-coördinatie': jongeren vanaf twaalf jaar zien meerdere perspectieven, kruipen in verschillende hoofden en kunnen die met elkaar coördineren. Ze begrijpen wat verschillende partijen van iets vinden.

De eigen identiteit, het zelfbeeld, komt tot stand doordat adolescenten nadenken over zichzelf en anderen, maar vooral ook doordat zij reflecteren over bindingen die zij aangaan: politieke bindingen, levensbeschouwelijke bindingen, maar ook het besluit zich wel of niet te binden aan een partner, het besluit zich wel of niet toe te leggen op een bepaalde opleiding, een bepaalde carrière enzovoorts. Langzaam maar zeker worden adolescenten volwassen en dienen zij zich door middel van reflectie eigen ideeën te vormen over een eigen plaats in de maatschappij en de wereld om zich heen.

Ouders worden bij het aangaan van die bindingen steeds minder belangrijk.

Jongvolwassenen laten zich meer en meer door leeftijdsgenoten en vrienden leiden.

Intensieve vriendschappen spelen in deze periode een belangrijke rol, en het overgrote deel van de jongeren doet in de adolescentie zijn eerste seksuele ervaring op.

Wanneer Meeus deze drie ontwikkelingen in verband brengt met het leesgedrag concludeert hij dat de eerste twee - de verandering in denken over zichzelf en anderen, en het tot stand komen van de identiteit - gunstig zijn voor het leesgedrag. De veranderende relatie met ouders en vrienden is ongunstig voor het leesgedrag. Tijdens de adolescentie gaan jongeren namelijk meer 'uithuizig worden,' zegt Meeus. Ze trekken meer op met vrienden en zijn vaker buiten het blikveld van hun ouders. Daardoor hebben zij minder tijd om te lezen.

Volgens Meeus hebben adolescenten bij het lezen van een literaire roman de vaardigheid tot perspectief-coördinatie nodig: ze moeten kunnen begrijpen wat verschillende partijen van iets vinden. Bovendien komt reflectie van pas bij het vergelijken van bindingen uit de roman met de keuzes die adolescenten zelf hebben gemaakt.

Over dat laatste spreekt Verboord ook. Hij zegt het zo: 'Uit de cognitieve en sociaal-emotionele fasen van ontwikkeling komen sterk leeftijdsgebonden behoeftes en motivaties voort, die bepalend zouden zijn voor de wijze waarop iemand leert omgaan met het lezen van boeken.' (p. 14)

Volgens Appleyard vertonen alle jongens en meisjes tussen de dertien en zeventien jaar oud kenmerken van adolescentie: zij maken een snelle psychische groei door, gaan op zoek naar hun seksualiteit, laten zich leiden door veelal naïef idealisme, door ambitie, worden zelfbewust, hebben romantische idealen, zijn vaak somber gestemd of tweeslachtig, rebelleren et cetera. Het ervaren van al deze emoties maakt het voor adolescenten niet altijd even gemakkelijk. Dit ziet Appleyard dan ook als reden voor het feit dat adolescenten naar boeken grijpen waarin onderwerpen als leven en dood en goed en kwaad door elkaar lopen. Een hoofdpersoon, die veelal worstelt met verwarde ('confused') en turbulente emoties, moet daar zijn of haar eigen weg in zien te vinden.

Maar er is meer, zegt Appleyard. Adolescente lezers willen zich niet alleen met dat gevoelige hoofdpersoon kunnen identificeren, het verhaal moet ook nog eens echt overkomen en herkenbaar zijn. Het moet de ervaring van de lezer juist weergeven. En

bovendien moet tijdens het lezen nagedacht kunnen worden over de personages, hun motieven en gevoelens en hoe die zijn in vergelijking met die van zichzelf. Ook gaan adolescenten op zoek naar de betekenis van een verhaal. Zij ontdekken dat de auteur met opzet iets heeft verborgen in de tekst, dat er een verschil is tussen uiterlijk en innerlijk (van een tekst net als bij zichzelf), en dat een auteur bewust meerdere lagen in een tekst kan aanbrengen.

Dat adolescenten een boek waarderen, komt volgens Appleyard dus door drie factoren: betrokkenheid en identificatie, realisme, en observeren en evalueren. Dat laatste, observeren en evalueren vorm ook de basis van Applebee's studie uit 1978 naar wat kinderen verwachten van een verhaal. In het hoofdstuk "The response of the adolescent" doet hij verslag van zijn bevindingen over adolescenten.

Het grote verschil tussen adolescenten en jongere kinderen is volgens Applebee hun visie op de wereld. Adolescenten accepteren dingen niet zomaar voor wat ze zijn, maar proberen te begrijpen hoe het werkt of hoe het zou kunnen werken. En dat heeft zijn neerslag op hoe zij op verhalen reageren. Tijdens het lezen van verhalen zijn adolescenten op zoek naar complexe betekenis(sen) aan de hand waarvan zij een mening over het gelezene vormen, aldus Applebee. Om dat te bereiken analyseren en generaliseren ze. Met analyseren bedoelt Applebee dat de principes van het werk (hoe is het gestructureerd, waarom handelen personages zoals ze handelen) door adolescenten worden uitgepluist. En met generaliseren doelt hij op het feit dat het gelezene vergeleken wordt met wat er in de werkelijkheid gebeurt. Hij schrijft:

'Essentially, it is the recognition [...] that a work of fiction is, among other things, "an accepted technique for discussing the changes of life." With this recognition comes an implicit shift of focus, away from the story itself toward the "changes of life" it is discussing.' [Applebee, 1978. p. 119]

Applebee noemt de periode van adolescentie ook wel de formeel-operationele periode. Deze volgt op de preoperationele periode, de periode tussen twee en zes jaar, waarin kinderen zich steeds bewuster worden van hoe een verhaal in ons taalgebruik is ingepast, en de concreet operationele periode, de periode tussen zeven en elf jaar, waarin de reactie op een verhaal bestaat uit het navertellen ervan. Aan het begin van de formeel-operationele periode, zo tussen hun twaalfde en vijftiende jaar, leren adolescenten om te analyseren; pas daarna, vanaf hun zestiende, voltrekt zich het proces van generaliseren.

Net als Meeus noemt ook Witte drie ontwikkelingen die bepalen in hoeverre adolescenten zich het lezen van literatuur eigen maken: het verwerven van autonomie, het abstract kunnen denken en de verschuiving van egocentrisch naar empatisch denken.

Met het verwerven van autonomie bedoelt Witte dat jongeren tijdens de adolescentie leren om zelf keuzes te maken en beslissingen te nemen. Voor het literatuuronderwijs houdt dat bijvoorbeeld in dat leerlingen verantwoordelijkheden krijgen bij het samenstellen van hun literatuurlijst. Alleen door deze zelfstandigheid te waarderen en - daar waar nodig - te stimuleren kunnen leerlingen hun eigen literaire smaak ontwikkelen, aldus Witte.

Een tweede verandering die invloed heeft op de literaire ontwikkeling is volgens Witte die van het abstracte denken. In de adolescentieperiode ontwikkelen jongeren het vermogen om afstand te kunnen nemen van het concrete hier en nu. Zij kunnen nu ook nadenken over dingen die niet waarneembaar zijn en gebeurtenissen die zij niet echt hebben ervaren. Witte merkt op dat iemand die niet is staat is afstand te nemen van zichzelf en zijn leefwereld onmogelijk kan doordringen in de fictieve werkelijkheid van een roman. Die persoon zal dan ook niet bereid zijn het perspectief te nemen van een personage dat niet tot zijn leefwereld behoort.

Dat adolescenten het perspectief kunnen nemen van een personage dat niet tot hun leefwereld behoort, danken zij aan de door Witte als derde genoemde ontwikkeling van de verschuiving van egocentrisch naar empatisch denken die zich meestal pas laat in de adolescentie voordoet. Empatisch denken houdt in dat lezers beseffen dat de kijk die mensen op elkaar hebben - en dus ook de eigen kijk - beïnvloed wordt door ieders persoonlijke levensgeschiedenis en maatschappelijke positie.

Om het perspectief van een ander personage te kunnen innemen, moet de lezer zich kunnen indenken in dat personage, zegt ook Andringa (1998). Dat houdt in dat de lezer bereid moet zijn tot betrokkenheid en tot kritische vergelijking van algemeen geldende en eigen normen en visies. En om het personage überhaupt te kunnen begrijpen moet de lezer ook nog eens kunnen teruggrijpen op kennis over personen en personages, en ervaringen die hij of zij met hen heeft opgedaan. Andringa zegt het zo: 'Men moet eerst over abstractere concepten van mensen – "echte" of "papieren" - beschikken om te kunnen vergelijken, aan te vullen, te generaliseren en te beoordelen.' (p. 115)

Daar waar Meeus, Witte en anderen uitgaan van bepaalde ontwikkelingen die nodig zijn voordat een boek begrepen kan worden, vinden Schlund Bodien en Nelck-da Silva Rosa juist dat literatuur moet aansluiten bij de cognitieve en emotionele ontwikkeling van een individu wil er überhaupt bereidheid tot lezen ontwikkeld worden. Met een onderzoek dat in 2004 werd afgerond, willen zij die samenhang tussen ego-ontwikkeling en leesattitude-ontwikkeling aantonen. De ego-ontwikkelingen zouden namelijk invloed uitoefenen op (de ontwikkeling van) de leesattitude, die op haar beurt weer sterk afhangt van de ontwikkeling van reflectie, het nadenken over jezelf, anderen en de omringende wereld.

De ego-ontwikkeling verloopt volgens Schlund Bodien en Nelck-da Silva Rosa - en daarmee volgen zij de stadia-indeling van Loevinger uit 1976 en Westenberg et al uit 1998 en 2000 - in een aantal duidelijk aanwijsbare *milestones*. Het is een proces dat zich op sociaal en emotioneel terrein van minder genuanceerd (zwart-wit) denken en niet gericht op anderen ontwikkelt naar genuanceerd denken, voelen en handelen en een gerichtheid op anderen en de maatschappij, om tenslotte verzoend te raken met het onverzoenlijke.

Het gros van de adolescenten tussen de veertien en zeventien jaar oud bevindt zich in het conformistische en in het zelfbewuste stadium. Het conformistisch stadium wordt ook wel gezien als een mijlpaal voor het ego: het eigen welzijn kan geïdentificeerd worden met dat van een groep. De regels van die groep worden geaccepteerd, en de leden zijn geliefd en vertrouwd, die van andere groepen worden gewantrouwd, gestereotypeerd en afgewezen. Schlund Bodien en Nelck-da Silva Rosa wijzen erop dat in verhalen daarom veel waarde wordt gehecht aan de sociale acceptatie van sympathieke personages. Het personage moet

zich veilig voelen in de groep waartoe hij behoort. De verhalen dienen een gevoel van gemeenschapszin door te geven, maar ook gevoeligheid voor emoties en behoeften aan anderen.

Conformisten hechten dus veel waarde aan sociale aanvaarding en zijn angstig voor afwijzing. Daarnaast zijn ze behulpzaam - hulpvaardige hoofdpersonages worden zodoende op prijs gesteld - emotioneel betrokken en worden ze geraakt door de ellende van anderen. De weergave van gedachten en gevoelens wordt, meer dan de handelingen, als spannend ervaren. Conformistische lezers hebben aldus Schlund Bodien en Nelck-da Silva Rosa geen hekel aan verhalen met een open einde, zij fantaseren dan zelf een einde.

In het zelfbewuste stadium staat de reflectie op de eigen psychologie centraal.

Adolescenten richten zich op de eigen gevoelens, wensen en eigenschappen, en het wordt dan ook zeer gewaardeerd als er aan de hand van een tekst nagedacht kan worden.

Personages hoeven niet volgens ideale sociale normen te handelen; de eigenheid staat voorop, en de eigen gevoelens hoeven niet veranderd te worden. Zelfbewuste personen beseffen dat er onderscheid bestaat tussen 'hoe ik zou moeten zijn' en 'hoe ik echt ben' concluderen Schlund Bodien en Nelck-da Silva Rosa.

Naast een toename van het zelfbewustzijn beseffen zelfbewuste personen zich dus dat de werkelijkheid niet eenduidig is. Ze geven zodoende de voorkeur aan meerdere oplossingsmogelijkheden voor in het verhaal voorkomende problemen of levensvraagstukken. Dat wordt dan ook als spannend ervaren, zeggen Schlund Bodien en Nelck-da Silva Rosa: de manier waarop de probleemstelling of het plot psychologisch wordt uitgewerkt.

Uiteindelijk concluderen Schlund Bodien en Nelck-da Silva Rosa dat hoe verder iemand is in de ego-ontwikkeling, hoe gedifferentieerder zijn of haar reflectie op de inhoud van een verhaal.

'In het Conformistische (E-4 lezer) kan gereflecteerd worden op de tekst en op zichzelf in relatie tot anderen (relationele reflectie). Vanaf het Zelfbewuste stadium (E-5 lezer) kan men gaan reflecteren op de tekst, zichzelf, anderen en de omringende wereld [...].'

[Schlundt Bodien en Nelck-da Silva Rosa, 2002. p. 69]

Dit wetende, pleiten de auteurs voor een andere benadering van het literatuuronderwijs: een waarbij '[...] iedere leerling het verdient om niet op zijn kalenderleeftijd aangesproken te worden, maar op zijn eigen ontwikkelingsniveau en het daaropvolgende.' (p. 68) Over de rol die in het leessocialisatieproces is weggelegd voor school en het literatuuronderwijs gaat de volgende paragraaf.

### **3.2 De socialiserende rol van school**

De manier van benaderen van literatuur door de docent literatuur of Nederlands in het voortgezet onderwijs kan bepalend zijn voor het leesgedrag van jongeren tijdens de adolescentie, stelt Verboord in zijn promotie-onderzoek.

Dat er op school aandacht moet zijn voor literatuur is vastgelegd in de examenreglementen. Voor havo en vwo geldt dat leerlingen bij afronding van het voortgezet onderwijs over bepaalde kennis en vaardigheden op het gebied van literatuur moet beschikken. Die kennis

en vaardigheden worden aangeboden via leerboeken en in literatuur geschoolde docenten, maar - en hier ligt het probleem - wat er in die boeken staat en wat de docenten onderwijzen dat verschilt nogal eens. Verboord: 'Omdat de gangbare ideeën over literatuur in de loop der tijd aan verandering onderhevig zijn, zullen docenten die in verschillende tijdsperioden hun opleiding voltooiden, uiteenlopende literatuuropvattingen meegekregen hebben.' (p. 18) En dat heeft weer gevolgen voor de inhoud van het onderwijs (welke kennis komt aan bod en met welk doel), en voor de uitvoering (op welke manier moet deze kennis worden overgedragen).

Bij het uitvoeren van zijn onderzoek keek Verboord vooral naar de belangstelling voor lezen die leerlingen overhielden van het genoten literatuuronderwijs. 'Zijn er voor- en nadelen van bepaalde vormen van literatuuronderwijs?' vroeg hij zich af. Voor een antwoord op deze vraag greep hij terug op het onderzoek van Tanja Janssen, *Literatuuronderwijs bij benadering*. Tanja Janssen onderzocht de literaire vorming in de bovenbouw van havo en vwo. Ze vroeg zich onder andere af hoe het literatuuronderwijs Nederlands is vormgegeven en komt uiteindelijk tot vier benaderingen: Cultuuroverdracht, waarbij het bijbrengen van kennis over de literatuurgeschiedenis de belangrijkste doelstelling is; (Literair) Esthetische vorming, gericht op het bijbrengen van vaardigheden om boeken te lezen, te interpreteren en te beoordelen; Maatschappelijke bewustwording, het kritisch leren nadenken en oordelen over boeken én maatschappelijke kwesties vormt het uitgangspunt van het onderwijs; en Individuele ontplooiing, waarbij het gaat om het bijbrengen van vaardigheden om te interpreteren hoe mensen in literatuur met elkaar omgaan en dit door identificatie toe te passen op de eigen werkelijkheid.

Verboord constateert in zijn onderzoek dat de vier benaderingen die Janssen onderscheidt zich meer en meer clusteren tot twee aanpakken: de leerlinggerichte en de leerstof- of cultuurgerichte aanpak. De cultuurgerichte aanpak is een samengaan van Cultuuroverdracht en (Literair) Esthetische vorming, de leerlinggerichte aanpak van Maatschappelijke bewustwording en Individuele ontplooiing. Het blijkt dat leerlingen die literatuurles kregen volgens de leerlinggerichte benadering meer lezen in hun vrije tijd én een positievere leesattitude hebben dan leerlingen die meer cultuurgerichte literatuurlessen volgden. Naast de invloed van de leessocialisatie op leesfrequentie en leesattitude onderzocht Verboord ook de invloed op het leesniveau. Hij gebruikt hiervoor drie indicatoren: het prestige van de gelezen auteurs (gebaseerd op het winnen van prijzen, aandacht in studies, opname in naslagwerken en presige van de uitgeverij), het aantal gelezen recente literaire boeken, en het lezen van literaire genres. Verboord verwijst naar onderzoek van Kraaykamp, waaruit blijkt dat meer aandacht voor literatuur op school leidt tot het lezen van complexere en meer prestigieuze boekengenres alsook literaire boektitels. Verboords resultaten lijken dat te onderschrijven: 'Het literatuuronderwijs oefent voornamelijk invloed uit via het aantal lessen: hoe meer uren, des te hoger is het leesniveau.' (p. 96) De leerlinggerichte benadering leidt bovendien tot het vaker lezen van literatuur (in vergelijking met andere genres) dan de cultuurgerichte.

In Duitsland deed Christine Garbe onderzoek naar het leesgedrag van adolescenten. Ook zij wijst erop dat de individualisering van leesinteresses en -gewoonten vooral plaatsvindt in de adolescentie. De leraar, die in deze leeftijdsfase een voorbeeld- of oriëntatiefunctie

vervult, is van groot belang, zegt zij. Omdat adolescenten jongeren nog altijd behoefte lijken te hebben hun kijk op zichzelf en op de wereld met behulp van het medium literatuur te formuleren en te toetsen, is een veelzijdig en stimulerend onderwijs, bij voorkeur onderwijs waar plaats is voor gesprekken die gericht zijn op uitleg en betekenisontsluiting, gewenst. Appleyard denkt daar net zo over. Hij schrijft:

‘As adolescents we discover that meaning is an issue, that the things we read cannot simply be taken for granted as pictures of the world, that they offer us points of view and ways of feeling that ultimately have to be evaluated.’ [Appleyard, 1994. p. 119]

Appleyard vindt dat docenten hun leerlingen moeten helpen bij het lezen (‘constructing an imaginary world’), interpreteren (‘formulating the themes of the story and the attitudes the writer takes toward them’) en bekritisieren (‘the reader’s human, ethical and political responses’) van literatuur. Omdat adolescenten de behoefte hebben om bruikbare wijsheid te vinden in de boeken die zij lezen, vindt Appleyard dat er in de literatuurlessen naast aandacht voor het analyseren van technieken ook aandacht moet zijn voor de betrokkenheid bij de tekst en de betekenis ervan met het oog op het wereldbeeld van de auteur. Adolescenten ontdekken namelijk ook de auteur als persoon die iets wil zeggen over hoe de wereld in elkaar zit.

Tot slot wijst ook Witte op het belang van literatuuronderwijs. ‘Leerlingen worden niet uit zichzelf literair competent. Veel leerlingen zouden geen enkel boek gelezen hebben, laat staan een literaire roman, als ze dat niet voor school hadden moeten doen,’ benadrukt hij (p. 50). School heeft dus een belangrijke stimulerende rol. Maar, wil literatuuronderwijs slagen, dan is een persoonlijke benadering een vereiste, vindt Witte. Hij is dan ook bezig met het ontwikkelen van een differentiatie-model dat voor iedere leerling iets passends biedt. Het model, een matrix bestaande uit zes rijen en vier kolommen, moet nog ingevuld worden. De rijen geven de zes te doorlopen niveaus weer (deelnemer, toeschouwer, moralist, analist, letterkundige, literatuurwetenschapper/filosoof) en de kolommen representeren vier leerlingtypen (+ willen + kunnen, - willen + kunnen, + willen – kunnen, - willen – kunnen). Het is de bedoeling dat de cellen gevuld worden met leeractiviteiten, die afgestemd kunnen worden op het literaire ontwikkelingsproces.

Een voordeel van werken met het model is volgens Witte dat er expliciet aandacht voor de leeservaring van de leerling is, voor zijn opvattingen en voorkeuren en voor zijn literaire ontwikkeling. En daarnaast moet het bijdragen aan het leesplezier en zorgen voor een positieve leesattitude, én moet het model de lerende meer structuur bieden. Door hiërarchie in de leerstof kunnen kennis en vaardigheden stapsgewijs worden uitgebreid.

Gezien het belang dat in het huidige literatuuronderwijs wordt gehecht aan de beleavings- en ervaringswereld van bovenbouwers, zouden we kunnen verwachten dat de adolescentenroman gretig aftrek vindt. In de inleiding op dit onderzoeksverslag zagen we al dat niets minder waar is. Niet voor niets klaagt Helma van Lierop-Debrauwer (1994) dan ook dat het literatuuronderwijs tekort schiet in haar aandacht voor kinder- en jeugdliteratuur. Van een gedegen benadering van jeugdliteratuur, in de zin van gelijkwaardig



aan de volwassenliteratuur, is geen sprake. Dit terwijl het juist een plaats in het literatuuronderwijs verdient als aanloop naar de ‘echte’ literatuur, vindt zij. Van Lierop stelt dat dat komt door de docenten Nederlands in het havo en vwo die jeugdliteratuur te weinig serieus benaderen. Of dat zo is en hoe adolescentenliteratuur dan toch functioneert, wordt onderzocht in de volgende hoofdstukken.

## 4 Methode van onderzoek

Kan de literaire adolescentenroman er voor adolescenten uit de bovenbouw van havo en vwo voor zorgen dat de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur minder problematisch verloopt? is de vraag die in dit onderzoek centraal staat. In de vorige hoofdstukken zagen we al dat de adolescentenroman, omdat deze gaat over jongeren en hun groei naar innerlijke volwassenheid, de adolescenten tegemoet komt in hun behoefte aan echtheid en herkenning, en hun de mogelijkheid tot reflectie en identificatie biedt. De vraag is nu hoe de adolescenten daar zelf over denken. In dit hoofdstuk bespreek ik op welke manier ik daar achter heb proberen te komen. In paragraaf 4.1 bespreek ik allereerst de opzet van het onderzoek. Daarna vertel ik in paragraaf 4.2 over de uitvoering ervan: over de plaats waar ik het onderzoek uitvoerde, de docenten Nederlands en de leerlingen. In paragraaf 4.3 vat ik dit alles kort samen.

### 4.1 Onderzoeksopzet

Voor het vinden van een antwoord op de hoofdvraag wilde ik allereerst achterhalen welke eigenschappen adolescenten die moeite hadden met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur gemeenschappelijk hadden. Wat is hun houding ten opzichte van literatuur. Hoe vaak lezen ze en hoeveel? Wat vinden zij eigenlijk van lezen? En kunnen zij zich goed inleven in personages uit volwassenenboeken of lezen ze liever over iemand van hun eigen leeftijd? Passen volwassenenboeken goed bij hoe ze zich voelen of vinden ze het moeilijk een boek te vinden dat ze leuk vinden? En waar lezen ze graag over? Daarnaast wilde ik kijken naar de eigenschappen van adolescenten die bekend zijn met adolescentenliteratuur. Wat vinden zij van dit genre? En is het misschien zo dat zij minder of zelfs geen moeite hebben met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur? Uit de antwoorden op deze vragen en meer moet blijken of het zo is dat, om het leesplezier en de leesmotivatie van jongvolwassenen niet te doen afnemen, de adolescentenroman ingezet kan worden als instrument in de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Ik heb dit onderzocht door een grote groep adolescenten een enquête over hun leesgedrag in te laten vullen (paragraaf 4.1.1) en door vervolgens een klein deel daarvan een adolescentenroman te laten lezen en hun reactie daarop vast te leggen (paragraaf 4.1.2).

#### 4.1.1 Enquête over leesgedrag

Om de leesattitude en de leesbehoefte van adolescenten te peilen en te bepalen of zij bekend zijn met adolescentenliteratuur heb ik een enquête samengesteld. De enquête, opgenomen als bijlage I, is gemaakt voor adolescenten in de leeftijd van vijftien tot ongeveer achttien jaar en is afgenomen op school. Jongeren in die leeftijdscategorie zijn daar het makkelijkst te bereiken en bovendien is school weer een belangrijke plaats voor de leessocialisatie.

Omdat de discussie over het wel of niet toelaten van adolescentenliteratuur op de leeslijst geldt voor leerlingen uit de bovenbouw van havo en vwo, en omdat ik de leerlingen wilde vragen naar hun ervaringen met de overstap van jeugd- naar volwassenenliteratuur en het zodoende van belang was dat zij al enigszins bekend zouden zijn met

volwassenenliteratuur, maakte ik de enquête voor leerlingen uit 4 en 5 havo, en 4, 5 en 6 vwo.

Alle gegevens die de enquête zou opleveren, besloot ik te verzamelen, verwerken en analyseren in SPSS voor Windows, een programma voor statistisch onderzoek. Met de resultaten die daaruit zouden volgen, hoopte ik een bevestiging te krijgen van mijn vermoeden dat de adolescentenroman over het algemeen beter bij jongeren past dan de volwassenenroman die voor de literatuurlijst gelezen moet worden. Niet alleen wat betreft thematiek, maar ook qua literariteit. De adolescentenroman bezit naast onderwerpen waar jongeren in die leeftijdsfase in geïnteresseerd zijn immers ook voldoende kwaliteit om als overgangsliteratuur te dienen en zelfs om naast literaire werken voor volwassenen te mogen staan (Kraaijeveld 2003).

Toch achtte ik de kans dat ik met deze enquête op de vragen over de adolescentenroman een tevredenstemmend antwoord zou krijgen klein. Wat te doen als zou blijken dat de adolescentenroman amper bekend is onder de geënquêteerde leerlingen? Dan zou ik moeilijk kunnen bepalen wat zij van het type roman vinden, en ook een vergelijking tussen hun oordeel over volwassenenliteratuur en dat over adolescentenliteratuur zou niet mogelijk zijn. Ik koos er daarom voor een deel van de leerlingen een adolescentenroman te laten lezen, en te kijken wat daar voor reacties uit voort zouden komen. Een kwalitatieve verdieping dus.

#### ***4.1.2 Enquête over De tolbrug***

Met het oog op de tijd die ik aan dit onderzoek wilde en kon besteden, koos ik er voor om de reacties op de door de leerlingen te lezen adolescentenroman te peilen door middel van een tweede enquête, en niet – wat in eerste instantie mijn idee was – door middel van een individueel gesprek met iedere leerling.

De vragen die ik de adolescenten in deze enquête wilde stellen, moesten gaan over hoe ze het boek gelezen hadden, of ze geboeid waren door het onderwerp of door de personages, over de mate waarin zij zich konden identificeren met de personages, over de waardering voor de vorm, en over of ze het vonden lijken op andere boeken. Vanzelfsprekend wilde ik ook weten of ze zich aangesproken voelden en of ze meer van dit soort boeken zouden willen lezen.

Om inzicht te krijgen in de emoties die de roman bij de leerlingen teweeg zou brengen, wilde ik dat ze al tijdens het lezen een leesdagboek bij zouden houden. Daarbij was het de bedoeling dat zij iedere keer als ze een stukje lazen, opschreven wat ze ervan vonden of wat ze erbij voelden.

Ook voor het verzamelen, verwerken en analyseren van deze enquête zou ik gebruik maken van SPSS voor Windows. Maar voor het verduidelijken van resultaten kon ik tevens terugvallen op opmerkingen uit de leesdagboeken én op opmerkingen uit een groepsgesprek, dat ik me had voorgenomen met de leerlingen te voeren na het afnemen van de enquête.

Ik hoopte dat tijdens dat groepsgesprek de leerlingen met elkaar in gesprek zouden raken. Dat als er onduidelijkheden waren over het boek zij elkaar zouden helpen die te begrijpen. Dat zij vooral elkaar duidelijk zouden maken wat ze waardeerden of juist niet waardeerden in het boek, en of ze het daarom wel of niet aan anderen zouden aanraden. Vragen die ik

daarbij kon stellen waren vragen als: ‘Bevalt de thematiek uit het boek?’ waarmee ik het zoeken naar een eigen identiteit bedoelde en het maken van bijpassende keuzes, het aangaan van relaties, et cetera. Maar ook vragen als: ‘Kon je goed opgaan in het boek? Je identificeren met een van de hoofdpersonages?’ En: ‘Hoe past dit boek tussen andere door jou gelezen boeken?’

Naast vragen die ik naar aanleiding van het boek kon stellen, wilde ik de leerlingen ook mijn hoofdvraag en enkele subvragen voorleggen en hun daarop laten reageren. Vinden ze het over het algemeen belangrijk dat een boek gaat over personen van hun eigen leeftijd? Of dat een boek gaat over dingen die hen op dat moment bezighouden? Wat vinden ze van de overstap van jeugd- naar volwassenenliteratuur op school? In welke klas kan die het beste worden gemaakt? En waar vinden ze dat adolescentenboeken passen? Zijn ze het eens met de stelling dat als een boek beter bij je past, dat het het leesplezier verhoogt?

Uiteindelijk liet ik mijn keuze voor de te lezen adolescentenroman vallen op *De tolbrug* van Aidan Chambers. Misschien een opvallende keuze, omdat Chambers een Engelsman is en vertaalde literatuur niet behandeld wordt in de literatuurlessen Nederlands. Maar ik vind *De tolbrug* een goed voorbeeld van een literaire adolescentenroman en zeer geschikt als zonodig eerste kennismaking met het genre.

#### 4.1.2.1 *De tolbrug*

*De tolbrug* gaat over Jany, een zeventienjarige jongen die de balen heeft van thuis, van Gill zijn vriendin, en van zijn klasgenoten. Geheel tegen de verwachting in gaat hij na zijn eindexamen niet studeren, maar reageert hij op een advertentie waarin een tolbrugwachter gevraagd wordt. Om ervaring op te doen met zijn wereld, en om er achter te komen wie hij is en wie hij wil zijn of worden, heeft hij rust nodig. Hij neemt de baan en vertrekt. Op de brieven die zijn vader, moeder en Gill hem sturen, reageert hij niet.

Maar de eenzaamheid van het bestaan als tolwachter wordt al snel ruw verstoord door Tess, de dochter van de huisbaas, op wie Jany verliefd wordt. En door Adam, die, op zoek naar een slaapplek, besluit te blijven. Tess is recht door zee, spontaan en emotioneel van aard, en daardoor verandert Jany langzaam maar zeker. In plaats van alles steeds maar rationeel te benaderen, leert hij dankzij haar meer te vertrouwen op zijn intuïtie. De vriendschap die gedurende Jany's verblijf in het tolhuis tussen hem en Tess groeit, blijft bestaan, zoals later zal blijken.

Of Jany blij is met Adams aanwezigheid of dat hij hem liever kwijt wil, weet Jany in het begin niet zo goed. Er is iets met Adam dat hem intrigeert. Adam is op het eerste gezicht open, vrolijk, speels en sexy (Jany voelt zich lichamelijk erg tot hem aangetrokken), maar er is meer en dat laat Adam nou juist niet zien. Toch doorbreekt Adam door zijn vrolijkheid Jany's sombere gedachten.

Lang blijft Adams echte identiteit onduidelijk, maar uiteindelijk blijkt dat Adam op de vlucht was voor zijn andere zelf, de verlegen, geremde, schuwe, onaangepaste knaap die, in het nauw gedreven, tot alles in staat is. In een vlaag van verstandsverbijstering vermoordde hij lang geleden een jongen. Hij werd behandeld, maar hij liep weg. Nu wordt Adam opgenomen in een psychiatrische kliniek. Hij blijkt zich niets meer te kunnen herinneren

van het tolhuis, van Jany of van Tess. Voor Jany een reden om zijn belevenissen op papier te zetten, ook omdat hij zich schuldig voelt dat hij Adam niet heeft kunnen helpen.

*De tolbrug* is dus het verslag van Jany aan Adam. Jany schrijft het en Tess, die kennelijk alles leest, levert daar commentaar op. Tussen het verhaal van Jany door zijn er ook brieven opgenomen. Brieven van Jany's vader, moeder en Gill. Tot slot is er ook nog een deel van het verhaal dat in de derde persoon wordt verteld. Al met al een complexe compositie. Samen met de zijlijnen in het verhaal (bijvoorbeeld over Jany's moeder die de wiegedood van haar dochttertje Amy nooit heeft kunnen verwerken), de open plekken en het open einde zorgt dit ervoor dat *De tolbrug* geen makkelijk boek is.

De gevarieerde, genuanceerde woordkeus en de diepere betekenislagen versterken de moeilijkheid van het boek. Een voorbeeld van die genuanceerde woordkeus is dat Jany de blikken van Adam bijvoorbeeld altijd heel precies beschrijft: 'schaapachtig', 'argwanend', 'de ogen van de andere Adam' en 'de vensters van de ziel – de grote verklikkers van alles wat vals is'.<sup>6</sup> De diepere betekenislaag heeft te maken met de titel van het boek. 'De tolbrug' verwijst naar de plaats waar het verhaal zich afspeelt, maar heeft ook een betekenis voor ieder van de hoofdpersonen. Om verder te komen in het leven moet je een brug oversteken: vooruit kijken, een beslissende stap zetten. Dat is niet gemakkelijk, je betaalt altijd een tol. Dat Jany Jany heet, heeft daar ook mee te maken. Tess heeft hem die naam gegeven (eigenlijk heet hij Peter). Jany is de zoon van de Romeinse god Janus, de god van de bruggen. Janus wordt afgebeeld als een kop met twee gezichten die verschillende kanten uitkijken. Dat typeert Jany: hij is een twijfelaar, hij durft geen verantwoordelijkheid te nemen.

Ondanks het feit dat *De tolbrug* geen makkelijk boek is, verwacht ik dat het een interessant boek is voor adolescenten. Het boek gaat over jongvolwassenen van rond de zeventien jaar, maar vooral over hun twijfels en onzekerheden. Over het zoeken naar een eigen identiteit, het maken van bijpassende keuzes, het aangaan van relaties, vriendschappelijke, maar ook seksuele relaties. Het zijn onderwerpen die voor die leeftijdsgroep spelen.

## 4.2 Uitvoering

Voor het uitvoeren van het onderzoek nam ik contact op met een docente Nederlands van wie ik wist dat zij haar leerlingen met enthousiasme liet kennismaken met de literaire adolescentenroman. Zonder daar lang over na te hoeven denken, verleende zij haar medewerking en beloofde ze haar collega's te vragen of ik ook in hun klassen terecht kon. De school, het Merewade College, is gevestigd in Gorinchem. Paragraaf 4.2.1 staat geheel in het teken van de school. Daarna vertel ik in paragraaf 4.2.2 iets over het literatuuronderwijs van elk van de vier bovenbouwdocenten. En tot slot is er in paragraaf 4.2.3 aandacht voor de leerlingen.

### 4.2.1 Het Merewade College

Het Merewade College is een openbare scholengemeenschap voor vwo, havo en vmbo en praktijkonderwijs. De school profileert zich als 'een school voor iedereen', zo blijkt uit de studiegids 2003/2004 op [www.merewade.nl](http://www.merewade.nl). Daarin staat: 'Op onze school is veel aandacht

---

<sup>6</sup> Uit het uittreksel van Uitgeverij Biblion.

voor mens en samenleving. Respect voor omgaan met je eigen en andermans normen en waarden vinden wij heel belangrijk.' Iedereen die dat ook belangrijk vindt, is welkom. Daarnaast onderscheidt de school zich door de ruime aandacht voor creatieve vakken als muziek, drama en beeldende vorming. En naast de lessen zijn er buitenlandse reizen, uitwisselingen en andere culturele activiteiten en is sport belangrijk. Kortom: de leerling krijgt voldoende mogelijkheid zich te ontwikkelen.

Het Merewade College is een school met ongeveer 1575 leerlingen, verdeeld over drie locaties: een voor het algemeen voortgezet onderwijs (ongeveer 1050 leerlingen), een voor het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (ongeveer 425 leerlingen), en een voor het praktijkonderwijs (ongeveer 100 leerlingen). Mijn onderzoek vond plaats op de grootste locatie, die voor het algemeen voortgezet onderwijs. Hier worden de lessen verzorgd voor leerlingen van de Theoretische Leerweg, maar ook – en daar ging mijn aandacht naar uit – de lessen voor leerlingen van havo en atheneum.

#### **4.2.2 Bovenbouwdocenten Nederlands**

In de bovenbouw van havo en atheneum worden de lessen Nederlands verzorgd door vier docenten: een vrouw en drie mannen. Om een beeld te kunnen schetsen van hoe zij met literatuur omgaan heb ik hen schriftelijk een aantal vragen gesteld. De vragen gingen over de aandacht die zij in de lessen Nederlands besteden aan lezen en literatuur, over hoe die lessen zijn vormgegeven, en over de rol die de literaire adolescentenroman daarbij inneemt. Aan de hand van deze vragen en de reacties daarop van de docenten geef ik hier van ieder van hen een korte typering.

Docent 1 is de enige vrouwelijke leerkracht in de bovenbouw, ze is de oudste van de vier (56 jaar) én degene met de meeste werkervaring. Na het afronden van de kweekschool met hoofddacte, MO-A en MO-B werkt ze sinds 1969 in het onderwijs. Sinds 1985 op het Merewade College.

Over de afspraken die in de sectie Nederlands zijn gemaakt over het literatuuronderwijs zegt ze het volgende: 'We gebruiken *Dossier Lezen* van Dirksen. Verder doet ieder het een beetje op zijn eigen manier. We laten leesverslagen maken met telkens andere vragen, enigszins in de sfeer van *Dossier Lezen*.' Ze merkt op dat lesgeven in de loop van de jaren is teruggedrongen, omdat zelfstandig lezen in de bovenbouw de boventoon voert. Maar in zowel havo als atheneum besteedt zij gemiddeld een lesuur per week aan literatuur.

Op mijn vraag bij welk van de twee benaderingen van literatuuronderwijs ze zich het beste thuis voelt, bij de leerlinggerichte of de leerstof- of cultuurgerichte aanpak, antwoordt ze bij de leerlinggerichte. Uitgangspunten voor deze aanpak vormen het kritisch leren nadenken en oordelen over boeken en maatschappelijke kwesties, en het leren interpreteren van hoe mensen in literatuur met elkaar omgaan en het daarop kunnen reflecteren. De vragen die zij de leerlingen stelt, en de opdrachten en besprekingen die ze de leerlingen laat maken, moeten deze keuze ondersteunen. Evenals het feit dat zij veel waarde hecht aan beleving, reflexie en bewustwording. Ze denkt zich hierin ook te onderscheiden van haar collega's. Misschien ook omdat zij de enige vrouw is, heeft zij een andere leeservaring.

In haar lessen besteedt docent 1 aandacht aan de literaire adolescentenroman. In vergelijking met haar collega's kent zij veel auteurs die voor adolescenten schrijven – acht van de tien<sup>7</sup> - en bovendien veel van hun werk. Ze kan er enthousiast over vertellen. Leesplezier en individuele ontplooiing vindt zij zeer belangrijk en daarom stimuleert zij haar leerlingen adolescentenboeken te lezen. Ze heeft zelfs bezwaar tegen het lezen van sommige volwassenenromans: 'Sommige romans maken lezen tegen, zeker als ze daar nog niet helemaal aan toe zijn.'

Docent 2 volgde een universitaire opleiding, werkte geruime tijd als taalbeheerser, en is met zijn 47 jaar sinds 2002 werkzaam in het onderwijs. In september 2003 begon hij op het Merewade College.

In de bovenbouw geeft hij Nederlands aan havoklassen en de tijd die hij daar gemiddeld per week aan literatuur besteedt, bedraagt iets minder dan een lesuur. Uit de door de sectie opgestelde leeslijst kiezen zijn leerlingen een titel. En bij iedere gelezen titel maken zij vervolgens een verwerkingsopdracht. Die mogen ze van docent 2 alleen maken als ze het boek écht gelezen hebben. Met de sectie is afgesproken dat de uittreksels die ze daarvoor gebruiken van het internet mogen komen.

Docent 2 denkt dat zijn lessen anders zijn dan die van zijn collega's. Als rasechte taalbeheerser heeft hij minder op met literatuur dan de andere bovenbouwdocenten, zegt hij zelf. Hij hecht meer waarde aan vaardigheden. Zijn literatuurlessen richt hij in volgens de leerlinggerichte benadering, wat blijkt uit de opdrachten.

Docent 2 besteedt niet specifiek aandacht aan de literaire adolescentenroman. Hij zegt de leerlingen op basis van hun persoonlijke belangstelling en ontwikkelingsstadium wel te helpen bij het kiezen van titels, en dat kan dan wel eens een adolescentenroman zijn. Van de tien door mij genoemde auteurs van adolescentenromans kende hij er drie: Ted van Lieshout, Anne Provoost en Edward van de Vendel. Op mijn vraag of hij vindt dat de adolescentenroman voldoende kwaliteit bezit voor plaatsing op de leeslijst kan hij geen antwoord geven: 'Ik heb te weinig ervaring om me hier een mening over te vormen.' Maar hij heeft zo wel z'n eigen kijk op de belevings- en ervaringswereld van bovenbouwers in relatie met de adolescentenroman. Hij denkt dat deze wel aansluit bij meisjes, maar bij jongens minder: 'Jongens hebben in het algemeen een grotere afkeer van verplicht lezen. Jongens zeggen ook regelmatig dat lezen een meidensport is. Het verschil in ontwikkeling speelt hier een rol. De jongens zijn nog knullen, macho's, terwijl de meiden al hard op weg zijn om jonge vrouwen te worden.'

Docent 3 volgde na het afronden van de lerarenopleiding Nederlands (tweedegraads) de eerstegraadsopleiding aan de Universiteit Utrecht. Hij is 49 jaar en werkt sinds 1978 in het onderwijs én op het Merewade College. Na al die jaren is hij bij iedere leerling nog even betrokken. Vol trots vertelt hij over een oud-leerlinge die Nederlands studeert.

---

<sup>7</sup> Om een indruk te krijgen van de kennis van de docenten met betrekking tot adolescentenliteratuur heb ik de docenten gevraagd of ze bekend waren met het werk van tien auteurs van boeken voor adolescenten. Het ging om dezelfde tien auteurs die ik ook in een vraag in de algemene enquête voor de leerlingen had gebruikt: Melvin Burgess, Aidan Chambers, Miep Diekmann, Ed Franck, Ted van Lieshout, Bart Moeyaert, Per Nilsson, Peter Pohl, Anne Provoost en Edward van de Vendel.

In vergelijking met zijn collega's vertelt docent 3 het uitgebreidst over de afspraken die in de sectie Nederlands gemaakt zijn over het literatuuronderwijs. Net als docent 2 noemt hij de gehanteerde vaste keuzelijst, maar voegt daar aan toe dat de leerlingen elke zeven weken een titel lezen. Bij iedere titel maken zij een leesverslag. Poëzie is een vast onderdeel, en voor het atheneum ook literatuur uit de Middeleeuwen, de Renaissance en de achttiende en negentiende eeuw. Verder staat voorlezen volgens docent 3 hoog op de prioriteitenlijst. Wekelijks besteedt docent 3 in de havo-klassen ongeveer een half uur aan literatuur. In de atheneumklassen is dat iets meer: ongeveer een uur. Zijn lessen zijn vormgegeven volgens de cultuurgerichte benadering: gericht op het bijbrengen van vaardigheden om boeken te lezen, te interpreteren en te beoordelen, en op het bijbrengen van kennis over de literatuurgeschiedenis.

Docent 3 onderscheidt zich van zijn collega's door het leveren van maatwerk, waarbij hij volop oog heeft voor de smaak van de individuele leerling. Hij tipt zijn leerlingen veel recente boeken, maar behandelt daarnaast de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis aan de hand van vaste auteurs en hun boeken en/of gedichten.

Volgens docent 3 bezitten sommige adolescentenromans voldoende kwaliteit om naast volwassenenromans op de leeslijst geplaatst te kunnen worden. Deze romans krijgen dan ook een plaats in zijn lessen. Maar op de vraag of hij vindt dat de adolescentenroman beter aansluit bij de belevings- en ervaringswereld van bovenbouwers, antwoordt hij met een twijfelachtige 'soms'. Hij las een roman van drie van de tien door mij gesuggereerde auteurs van adolescentenboeken.

Docent 4 is 47 jaar en sinds 1983 werkzaam in het onderwijs én op het Merewade College. Hij volgde zijn opleiding aan de universiteit van Leiden.

Volgens docent 4 is er in de sectie Nederlands afgesproken dat de literatuurlessen in het teken moeten staan van de leeservaring van de leerlingen. De leesverslagen die zij maken vormen dan ook het belangrijkste onderdeel. Voor de theorie<sup>8</sup> is een minimum aan tijd beschikbaar. Docent 4, die zich toch het beste thuis voelt bij de cultuurgerichte benadering, besteedt dan ook niet meer dan vijf tot tien minuten per week aan literatuur, en dat geldt voor zowel havo als atheneum.

In vergelijking met zijn collega's is docent 4 het slechtst bekend met de adolescentenroman. Hij kent het werk van twee van de tien auteurs: Ted van Lieshout en Anne Provoost, maar besteedt er in zijn lessen geen aandacht aan. Of de adolescentenroman een plaats verdient op de leeslijst kan hij dan ook slecht beoordelen. Wel geeft hij zijn oordeel over de stelling dat adolescentenliteratuur beter dan volwassenenliteratuur aansluit bij de belevings- en ervaringswereld van bovenbouwers. Daar is hij het niet mee eens: 'Ik geloof dat de ervaringswereld van bovenbouwers zeer divers is.'

#### 4.2.2.1 *Samenvatting*

Over de literatuurlessen in de bovenbouw van havo en atheneum op het Merewade College kan naar aanleiding van de korte typeringen van de docenten nu het volgende gezegd worden. Het team van bovenbouwdocenten is, op een docent na, een ervaren team:

---

<sup>8</sup> Ik kan slecht beoordelen of hier de literatuurgeschiedenis wordt bedoeld of vaardigheden bij het analyseren van een roman, zoals bijvoorbeeld de structuuranalyse.



vijfendertig jaar ervaring in het onderwijs, zesentwintig, en twintig. Zelfs met de twee jaar ervaring van de jongste bediende komen de docenten samen nog uit op een gemiddelde van ruim twintig jaar per persoon. Hun gemiddelde leeftijd loopt tegen de vijftig.

De tijd die de docenten gemiddeld per week aan literatuur besteden varieert, voor zowel havo als atheneum, van vijf minuten (docent 4) tot een uur (docent 1). En ook in de manier waarop de docenten hun lessen vormgeven verschillen zij: twee voelen zich het beste thuis bij de leerlinggerichte benadering (docent 1 en 2) en twee bij de leerstof- of cultuurgerichte aanpak (docent 3 en 4). De adolescentenroman krijgt bij twee docenten structureel aandacht (docent 1 en 3), bij een docent structureel niet (docent 4), en bij een docent alleen als hij ter sprake komt (docent 2). Maar de manier van toetsen is bij alle docenten gelijk: van een door de leerlingen gelezen titel wordt een leesverslag ofwel verwerkingsopdracht gemaakt.

De rol die de lees- of keuzelijst (docent 2 en 3 spreken hierover) speelt in de literatuurlessen is mij niet geheel duidelijk. De is getiteld Literatuurlijst Nederlands. Daaronder volgen kort de eisen: 'Havoleerlingen lezen minimaal 8 boeken [...]. Atheneumleerlingen lezen minimaal 12 boeken [...]. Voor alle leerlingen geldt dat 1 titel per auteur kan worden gekozen. Oude literatuur en poëzie kunnen in overleg met de docent gekozen worden.' Dient de lijst als suggestielijst en mogen leerlingen dus zelf ook titels aandragen? Of is dit, en niets anders, wat de leerlingen mogen lezen?<sup>9</sup>

### 4.2.3 De leerlingen

Het afnemen van de enquêtes over leesgedrag nam per klas ongeveer twintig minuten in beslag. Terwijl de leerlingen de enquêtes invulden, bleef ik in het lokaal om eventuele vragen te beantwoorden. Zo bezocht ik in twee weken tijd alle elf bovenbouwklassen en nam ik 219 enquêtes af. De gegevens van de leerlingen die een enquête invulden, zijn verzameld in paragraaf 4.2.3.1. Par. 4.2.3.1 gaat over de 22 leerlingen die *De tolbrug* lazen en daar een tweede enquête over invulden.

#### 4.2.3.1 Leerlingen enquête over leesgedrag

In totaal vulden 219 adolescenten uit de bovenbouw van havo en atheneum de enquête over leesgedrag in, 98 havoleerlingen en 121 atheneumleerlingen. De havo-leerlingen telden 62 jongens en 36 meisjes, van het atheneum deden 61 jongens en 60 meisjes mee. In totaal waren dat 123 jongens en 96 meisjes. Tabel 4.1 laat zien hoe de jongens en meisjes procentueel over de leerjaren zijn verdeeld.

Uit de tabel kunnen we aflezen dat de meeste leerlingen die de enquête invulden, iets minder dan de helft, in de vierde klas zitten: 47,9 procent. 35 Procent van de leerlingen zit in de vijfde klas en bijna 17 procent in de zesde.

Alle leerlingen samen hebben maar liefst veertien verschillende nationaliteiten: van Duits tot Egyptisch en van Braziliaans tot Indisch. Het aantal leerlingen dat een niet-Nederlandse nationaliteit

---

<sup>9</sup> Dat dit ook voor de leerlingen niet duidelijk is blijkt uit uitspraken als: 'Ik moet voor school volwassenenboeken lezen' en 'Je moet kiezen uit een lijst waar alleen volwassenenboeken op voorkomen'.

		Havo	atheneum	Totaal
4	jongen	15,1	12,3	27,4
	meisje	9,1	11,4	20,5
	totaal			47,9
5	jongen	13,2	7,8	21,0
	meisje	7,3	7,3	14,6
	totaal			35,6
6	jongen		7,8	7,8
	meisje		8,7	8,7
	totaal			16,5
totaal		44,7	55,3	100

Tabel 4.1: Verdeling van geslacht naar schooljaar en -type in percentages (N=219)

heeft, is echter klein: 9,6 procent. Vanwege dit kleine aantal heb ik besloten om de variabele 'nationaliteit' bij de verdere analyses buiten beschouwing te laten.

De 219 leerlingen zijn als volgt over de vier bovenbouwdocenten verdeeld. De meeste leerlingen, namelijk 36,6 procent, afkomstig uit 4 atheneum, 5 havo en 5 atheneum, krijgen Nederlandse les van docent 3. Alle leerlingen uit 6 atheneum, 16,5 procent van het totaal, hebben les van docent 1. Zij verzorgt ook de literatuurlessen voor een deel van de 4 havo-leerlingen en komt uit op een totaal van 25,1 procent. 22,8 procent van de leerlingen, afkomstig uit 4 atheneum en 5 havo, krijgen Nederlandse les van docent 4. Docent 2 tot slot geeft les aan 15,5 procent, allemaal 4 havo-leerlingen. Bovenstaande is schematisch weergegeven in tabel 4.2.

		docent 1	docent 2	docent 3	docent 4	totaal
4	havo	8,6	15,5			24,1
	atheneum			11,0	12,8	23,8
	totaal					47,9
5	havo			10,5	10,0	20,5
	atheneum			15,1		15,1
	totaal					35,6
6	havo					
	atheneum	16,5				16,5
	totaal					16,5
totaal		25,1	15,5	36,6	22,8	100

Tabel 4.2: Verdeling van de leerlingen over de docenten in percentages (N=219)

#### 4.2.3.2 Leerlingen *De tolbrug*

Het probleem dat *De tolbrug* waarschijnlijk niet gelezen zou mogen worden voor de literatuurlijst, omdat het een uit het Engels vertaalde roman is, en het om die reden moeilijk zou worden leerlingen te vinden die voor mijn onderzoek vrijwillig een boek zouden willen lezen, loste zich eigenlijk vanzelf op. Voor het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming

(CKV) moesten veel leerlingen in 4 atheneum nog een roman uit de wereldliteratuur lezen. Docent 1, die de lessen CKV verzorgt, gaf aan dat dat ook *De tolbrug* mocht zijn. Graag zelfs, want het is ook een van haar favoriete romans.

Tijdens een CKV-les heb ik de 4 atheneum-leerlingen per klas in het kort verteld waar *De tolbrug* over ging en hun gevraagd of ze het boek wilden lezen. Niet alleen zouden ze mij daar een dienst mee bewijzen, maar ook zichzelf: als ze het leesdagboek ook bij docent 1 inleverden, telde dat mee als verwerkingsopdracht. Met andere woorden: ze hoefden niet speciaal voor mij iets extra's te doen, het kon ook gebruikt worden voor school.

Uit de 52 leerlingen tellende 4 atheneum-groep vond ik uiteindelijk 22 leerlingen uit twee klassen bereid *De tolbrug* te lezen: tien jongens en twaalf meisjes. Na het uitdelen van de boeken<sup>10</sup> maakten we nieuwe afspraken. De leerlingen uit de ene klas kregen drie weken de tijd *De tolbrug* te lezen, de leerlingen uit de andere klas vier. Daar was geen speciale reden voor; dat kwam nu eenmaal zo uit. Op de afgesproken dag zouden de leerlingen de leesdagboeken bij mij inleveren, de enquête over *De tolbrug* invullen, en het groepsgesprek voeren.

### 4.3 Samenvatting

Het onderzoek naar het functioneren van de adolescentenroman viel uiteen in twee delen: een inventariserend deel en een verdiepend deel. Voor het inventariserende deel, dat vooral kwantitatief van aard was, is gebruik gemaakt van een enquête over leesgedrag. 219

Adolescenten uit de bovenbouw van havo en vwo van het Merewade College in Gorinchem vulden deze enquête in. Voor het verdiepende deel, dat vooral kwalitatief van aard was, lazen 22 van de 219 adolescenten de adolescentenroman *De tolbrug* van Aidan Chambers. Tijdens het lezen hielden zij een leesdagboek bij, en na het lezen werd door middel van een tweede enquête om een eindoordeel gevraagd. Dat eindoordeel konden de leerlingen toelichten in een afrondend groepsgesprek, waarin ik tevens een paar van de belangrijkste onderzoeksvragen ter sprake bracht.

Met de antwoorden op de enquête over leesgedrag kunnen vervolgens analyses gemaakt worden die iets zeggen over de leesattitude en de leesbehoefte van adolescenten, en over of zij bekend zijn met adolescentenliteratuur. Dit komt aan de orde in het volgende hoofdstuk. Wat zij van die adolescentenliteratuur vinden moet blijken uit hoe er in de leesdagboeken, in de enquête over *De tolbrug* en in de gesprekken op gereageerd wordt. Die analyses en resultaten bespreek ik in hoofdstuk 6.

---

<sup>10</sup> De boeken werden beschikbaar gesteld door Em. Querido's Uitgeverij B.V. en Stichting Lezen, waarvoor ik beide veel dank verschuldigd ben.

## 5 Analyses en resultaten van de enquête over lezen en leesgedrag

In het vorige hoofdstuk vertelde ik over de totstandkoming van het onderzoeksplan. Zoals gezegd heb ik, om antwoord te kunnen geven op de vraag naar de rol van de adolescentenroman in de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur, 219 bovenbouwleerlingen van havo en vwo een enquête afgenomen over lezen en leesgedrag. In dit hoofdstuk presenteer ik daar de resultaten van.

Aan de hand van de gegevens uit de enquête bespreek ik in de paragrafen 5.1 en 5.2 hoe adolescenten tegenover lezen staan, hoeveel zij lezen en hoe vaak, en waar zij graag over lezen. Wat zijn in vergelijking met deze uitkomsten de eigenschappen van adolescenten die de overgang als moeilijk hebben ervaren? In paragraaf 5.3 bekijk ik of het misschien zo is dat adolescenten die adolescentenliteratuur lezen minder moeite hebben met die overstap. Wat zijn hun eigenschappen?

### 5.1 Leesattitude

Door te kijken naar de antwoorden van de leerlingen op de eerste drie vragen uit de enquête wil ik in deze paragraaf een schets geven van adolescenten en hun leesgedrag. Hoe staan zij tegenover lezen, positief of negatief? Hoe vaak lezen ze? En hoeveel?

De allereerste vraag in de enquête bestond uit acht stellingen over lezen, bijvoorbeeld: 'Boeken lezen interesseert me niet', of 'Ik lees graag boeken in mijn vrije tijd'. De leerlingen moesten aangeven in hoeverre zij het met deze stellingen eens waren door te scoren op een vijfpuntsschaal, waarbij ++ stond voor 'helemaal mee eens' en -- voor 'helemaal niet mee eens'. Het gemiddelde van de acht stellingen samen geeft, in een cijfer tussen een en vijf, de leesattitude weer. Daarbij geldt: hoe hoger het cijfer, hoe positiever de houding ten opzichte van lezen. Met behulp van een *reliability analysis* is eerst nagegaan of de stellingen daadwerkelijk dimensies vormen van één schaal. Na berekening bleek de leesattitude zeer betrouwbaar: Cronbach's Alfa was .90<sup>11</sup>.

Ook werd de adolescenten gevraagd naar hoe vaak zij boeken lasen en hoeveel zij er in de afgelopen twaalf maanden hebben gelezen. Voor de vraag naar de frequentie konden zij kiezen uit: elke dag, ongeveer elke week, ongeveer elke maand, alleen in de vakantie of eigenlijk nooit, waarbij de leerlingen voor het aankruisen van 'elke dag' een '5' kregen toegewezen, voor 'ongeveer elke week' een '4', enzovoorts. Ook hier gold dus: hoe hoger het cijfer, hoe positiever de houding ten opzichte van lezen. De vraag naar de hoeveelheid was een open vraag. Omdat de antwoorden die deze vraag opleverde erg uiteen liepen, wat zorgde voor een scheve verdeling, heb ik de antwoorden gecategoriseerd.

Voor de categorisering naar de vraag hoeveel boeken de leerlingen in de afgelopen twaalf maanden ongeveer lasen, keek ik naar de frequentieverdeling van de antwoorden op die vraag. Zoals gezegd liepen de antwoorden erg uiteen: er waren leerlingen die aangaven nul boeken te hebben gelezen, maar ook leerlingen die er in het afgelopen jaar tachtig of honderd lasen. Ik besloot de antwoorden in te delen in vijf gelijkwaardige categorieën, wat inhield dat elke categorie steeds ongeveer twintig procent van het antwoordentotaal

---

<sup>11</sup> Stellingen hangen samen als Cronbach's Alfa, de maat die de betrouwbaarheid van een schaal uitdrukt, groter of gelijk is aan .60.

bevatte. Op deze manier kwamen in categorie 1 leerlingen die in het afgelopen jaar nul tot en met vier boeken lezen; in categorie 2 leerlingen die vijf of zes boeken lezen; leerlingen uit categorie 3 lezen zeven of acht boeken; leerlingen uit categorie 4 negen, tien of elf boeken; en categorie 5 bestond uit leerlingen die twaalf tot en met honderd boeken lezen. Hoe hoger het cijfer van de categorie, hoe meer boeken de leerling in het afgelopen jaar had gelezen.

De vragen over de leesattitude, over hoe vaak adolescenten boeken lezen en hoeveel, leveren de volgende resultaten op:

### Geslacht

Meisjes staan positiever tegenover lezen dan jongens, blijkt uit de leesattitudeschaal. Meisjes hebben een gemiddelde van 3,36, jongens van 2,74, en dat terwijl het totale gemiddelde 3,02 is. In Tabel 5.1 zien we dat het verschil in leesattitude tussen jongens en meisjes significant is. Na analyse kunnen we bovendien concluderen dat meisjes niet alleen significant vaker lezen dan jongens, maar ook significant meer. Meisjes scoren voor zowel leesfrequentie als leeshoeveelheid gemiddeld hoger dan jongens.

	j (N=123)	m (N=96)	df	t	p
leesattitude	2,74	3,36	217	-5.202	.000***
leesfrequentie <sup>12</sup>	2,58	3,25	217	-4.273	.000***
leeshoeveelheid <sup>13</sup>	2,74	3,48	216	-3.920	.000***

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

Tabel 5.1: Leesattitude, -frequentie en -hoeveelheid naar geslacht)

### Schooltype

Over het algemeen geldt dat atheneumleerlingen wat betreft het leesgedrag steeds ietsje hoger scoren dan havo-leerlingen. Atheneumleerlingen staan positiever tegenover lezen, en lezen ook vaker en meer. De verschillen zijn significant, zo blijkt uit tabel 5.2.

	havo (N=98)	atheneum (N=121)	df	t	p
leesattitude	2,84	3,16	217	-2.626	.009**
leesfrequentie	2,62	3,07	217	-2.813	.005**
leeshoeveelheid	2,80	3,27	216	-2.422	.016*

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

Tabel 5.2: Leesattitude, -frequentie en -hoeveelheid naar schooltype

<sup>12</sup> Zoals de cijfers hier staan, is het moeilijk daar betekenis aan te geven. De waarde 2,58 betekent hier: op de vraag 'Ik lees je boeken?' antwoorden jongens over het algemeen 'alleen in de vakantie'. In ieder geval geldt: hoe hoger de waarde, hoe vaker er wordt gelezen.

<sup>13</sup> Ook aan dit cijfer is het moeilijk betekenis geven. Het gemiddelde 3,48 bij de meisjes houdt hier in dat meisjes in de afgelopen twaalf maanden gemiddeld zeven of acht boeken lezen. Ook hier geldt: hoe hoger de waarde, hoe meer er wordt gelezen.

Bekijken we de resultaten voor alleen meisjes, dan zien we dat het voor hun leesgedrag niet uitmaakt of zij op het havo zitten of op het atheneum; de verschillen zijn niet significant. Bij jongens zorgt het schooltype wél voor een significant verschil, maar alleen voor de leesfrequentie. Het verschil is weergegeven in tabel 5.3.

	jongens havo (N=62)	jongens atheneum (N=61)	df	t	p
leesfrequentie	2,35	2,80	121	-2.111	.037*

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

Tabel 5.3: Leesfrequentie van jongens naar schooltype

### Leerjaar

Hoewel de gemiddelden per leerjaar oplopen - zesdeklassers staan bijvoorbeeld positiever tegenover lezen dan vijfdeklassers, die op hun beurt weer positiever tegenover lezen staan dan vierdeklassers - zijn de verschillen in leesattitude niet significant. Zo maakt het ook voor de leesfrequentie niet uit of iemand een vierde-, vijfde- of zesdeklasser is. Voor de leeshoeveelheid is de klas echter wel bepalend: de verschillen tussen klas 4 en 5 bleken na analyse met de meervoudige vergelijkingstoets *Scheffé* significant ( $p < .05$ ).

### Docent

Of leerlingen nu elke dag een boek lezen of alleen in de vakantie, dat is niet afhankelijk van de docent die de literatuurlessen verzorgt. Net zo min als dat de docent bepalend is voor de hoeveelheid boeken die de leerlingen het afgelopen jaar lazen. Voor de leesattitude maakt de docent echter wel het verschil. Sorteren we de leerlingen per docent en kijken we dan naar de gemiddelde leesattitudes dan blijken die verschillen niet op toeval te berusten (tabel 5.4).

	docent 1 (N=55)	docent 2 (N=34)	docent 3 (N=80)	docent 4 (N=50)	df	F	p
leesattitude	2,89	3,02	3,24	2,78	3	3.114	.027*

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

Tabel 5.4: Leesattitude naar docent

De verschillen tussen de docenten zijn nader bekeken met behulp van de meervoudige vergelijkingstoets *Scheffé*. Hieruit bleek dat de significantie te danken is aan de verschillen tussen docent 3 en 4 ( $p < .05$ ).

### **5.1.1 Soorten lezers**

De resultaten over de leesfrequentie en de hoeveelheid boeken die de adolescenten gedurende een jaar lazen, maakten het mogelijk een verdeling te maken naar soorten lezers.

Leesfrequentie en –hoeveelheid, die allebei bestaan uit vijf categorieën die geordend zijn volgens het principe hoe hoger het cijfer, hoe positiever het leesgedrag, telde ik bij elkaar op en deelde ik door twee. Het cijfer dat zo ontstond, noemde ik ‘leesomvang’. Beide variabelen vertoonden overigens een redelijke samenhang. Een positieve correlatiecoëfficiënt van 0,582 gaf aan dat als leerlingen zeggen vaak te lezen, dat ze dan ook veel boeken lezen, en omgekeerd. De manier waarop ik de leesomvang berekend had, vond ik door de uitkomst van deze samenhang geoorloofd.

Op basis van de leesomvang bepaalde ik de lezerssoort: ieder leerling werd ingedeeld als veellezer, weinigelezer of als gemiddelde lezer. Leerlingen met een leesomvang van een, anderhalf of twee werden weinigelezers; leerlingen met een leesomvang van vier, viereeneenhalf of vijf werden veellezers. De rest, leerlingen met een leesomvang van tweeëneenhalf, drie of drieëneenhalf vormden de middenmoot.

De gemiddelde lezers vormen met 92 leerlingen (42,2%) de grootste groep. 66 Leerlingen werden weinigelezers (30,3%) en 60 werden veellezers (27,5%). De meeste jongens bevinden zich onder de weinigelezers en gemiddelde lezers; de meeste meisjes zitten in de categorie veellezers of gemiddelde lezers. De preciese verdeling is weergegeven in tabel 5.5. Het verschil tussen hoe jongens en meisjes over de categorieën lezers verspreid zijn, is significant (tabel 5.6).

	weinigelezer	gem. lezer	veellezer	totaal
jongen	22,5	24,3	9,6	56,4
meisje	7,8	17,9	17,9	43,6
totaal	30,3	42,2	27,5	100

Tabel 5.5: Soorten lezers naar geslacht in percentages (N=218)

	j (N=123)	m (N=95)	Df	t	p
lezerssoort	1,77	2,23	216	-4.617	.000*

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

Tabel 5.6: Gemiddelde lezerssoort naar geslacht

De mate waarin leerlingen lezen, bleek tot slot sterk samen te hangen met de leesattitude: de correlatiecoëfficiënt was ,652. Hier gold dus dat hoe positiever de leesattitude, hoe meer er gelezen wordt.

## 5.2 Behoeften en interesses

Om iets te kunnen zeggen over de literaire behoeften en interesses van adolescenten, en om deze in verband te kunnen brengen met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur, heb ik de adolescenten daar in de enquête vragen over gesteld. In deze paragraaf bekijk ik de resultaten.

Als het aan de adolescenten ligt, lezen zij het liefst spannende boeken: detectives of thrillers, of boeken over speciale eenheden van de politie, of over spionage en verraad, zoals die van Tom Clancy. Daarna, het scheelt bijna niets met spanning, lezen zij het liefst over het leven van jongvolwassenen, vooral over problemen of moeilijkheden van jongeren. ‘Over mensen van mijn leeftijd met de problemen die ze moeten doorstaan,’ schrijft een meisje uit 4 atheneum. ‘In ieder geval over jongeren die een zelfde leventje leiden net als mij,’ zegt een jongen uit 4 havo. Sommigen maken het heel concreet. Een meisje uit 4 atheneum geeft voorbeelden van jeugdproblemen en noemt vriendschap, liefde en gewicht. Een jongen uit 5 havo schrijft: ‘Tets over mijn eigen leven: liefde, softdrugs, uitgaan.’

Als derde lezen adolescenten graag drama, waar voornamelijk (psychologische) romans en waargebeurde verhalen mee worden bedoeld. Een leerlinge uit 4 atheneum zegt het zo: ‘Over personen die een probleem hebben, zoals depressie, scheidingen, e.d., en daar zelf uitkomen.’ Haar klasgenote schrijft: ‘Een boek waar iemand een erge ziekte of ongeluk krijgt en zijn/haar leven drastisch veranderd.’ Veel waarde wordt gehecht aan de echtheid van een verhaal. Onder andere een jongen uit 4 havo verwoordt dat. Hij zegt graag over dingen te lezen ‘die echt gebeurd zijn of kunnen gebeuren’.

Op de vierde plaats staan oorlogsboeken. De Tweede Wereldoorlog wordt het meest genoemd, maar ook de Koude Oorlog en de oorlog in Vietnam. Een jongen uit 4 havo leest graag over persoonlijke belevenissen van soldaten. Hierna volgen *fantasy* en magie, liefde, avontuur, geschiedenis, actualiteit, en sport. Een aantal leerlingen vulde ook nog andere culturen, wetenschap, *science fiction*, horror, filosofie en mythologie in.

Betrekken we de sekse hierbij dan zien we dat de verschillen tussen jongens en meisjes significant zijn voor boeken over het leven van jongvolwassenen: meisjes zijn daar meer in geïnteresseerd dan jongens, respectievelijk 12,6 procent tegenover 7,8 procent ( $p < .01$ ); voor dramaboeken: het verschil is hier nog groter, 12,1 procent van de meisjes is hierin geïnteresseerd en slechts 4,4 procent van de jongens ( $p < .001$ ); voor oorlogsboeken: jongens zijn hier meer in geïnteresseerd dan meisjes, respectievelijk 12,1 procent tegenover 2,4 procent ( $p < .01$ ); voor boeken over andere culturen: 2,4 procent van de meisjes is hierin geïnteresseerd tegenover 0,5 procent van de jongens ( $p < .05$ ); en tot slot voor *science fiction*-boeken: 2,9 procent van de jongens leest hier graag over en geen enkel meisje ( $p < .05$ ).

De vraag roept zich op of adolescenten gezien hun interesses tevreden zijn met dat wat ze (moeten) lezen. Ik vroeg ze daarom te reageren op een aantal stellingen. De stellingen, voorzien van een letter, zijn als vraag 10 opgenomen in de algemene enquête. Een van die stellingen, stelling j, luidde of de leerlingen wilden dat er meer boeken waren over onderwerpen die hun bezighouden. Iets minder dan de helft van de leerlingen was het met deze stelling eens, een kwart was het er niet mee eens, en de overige leerlingen wisten niet wat ze er van moesten vinden. Zoals tabel 5.7 laat zien is de wens naar boeken over onderwerpen die adolescenten bezighouden, het grootst onder leerlingen uit de categorie ‘weiniglezer’. Hoe hoger namelijk het gemiddelde, hoe meer de leerlingen het eens zijn met de stelling. De verschillen zijn significant tussen weinigliezers en veellezers en tussen gemiddelde lezers en veellezers, zo bleek uit de vergelijkingstoets *Scheffé*.



Het opmerkelijke was bovendien dat vooral jongens het, veel meer dan meisjes, met de stelling eens waren. Ook dit verschil was significant ( $p < .001$ ). Meer dan de helft van alle jongens is met andere woorden ‘zoekende’ naar een onderwerp waarbij zij zich thuis voelen.

Twee andere stellingen waarop ik de adolescenten liet reageren, gingen over personages. Op mijn vraag waar de leerlingen graag over lezen (zie hierboven) scoorde de problematiek van jong-volwassenen nog hoog. De antwoorden op de stelling of de leerlingen het liefst over personages van hun eigen leeftijd lezen (stelling d), waren echter niet meer zo eenduidig. De meeste leerlingen kozen voor het neutrale antwoord, verder lag het percentage negatieve antwoorden (niet mee eens) iets hoger dan dat van de positieve antwoorden (mee eens).<sup>14</sup> Als we kijken naar het verschil tussen de soorten lezers (tabel 5.7) wordt wel duidelijk dat leerlingen uit de categorie ‘weiniglezers’ liever over personages van hun eigen leeftijd lezen dan leerlingen uit de categorie ‘veellezers’. Maar echt significant waren alleen de verschillen tussen de veellezers en de lezers uit de gemiddelde groep. Met stelling e, ‘Ik kan me vaak goed inleven in de problemen van personages in volwassenenboeken’, was 62,6 procent van alle leerlingen het eens, 2,1 procent was het er niet mee eens. Ook bij deze stelling bleek het antwoord afhankelijk van de soort lezer én significant. De veellezers konden zich beter identificeren dan de weinigelezers (tabel 5.7). Het grootste deel van de adolescenten heeft over het algemeen dus geen moeite zich in te leven in personages uit volwassenenboeken. De reacties op de stelling ‘Volwassenenboeken passen niet goed bij hoe ik me voel’ (stelling i) bevestigen dat: 140 leerlingen (68,5%) antwoordde met ‘helemaal niet mee eens’ of ‘niet mee eens’ tegenover negentien (8,6%) die met ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ antwoordden. Van die negentien zijn de meeste leerlingen (9) weinigelezers, 7 lezen gemiddeld en 3 zijn veellezers. De verschillen tussen weinigelezers en veellezers blijken na analyse met de vergelijkingstoets *Scheffé* significant (zie tabel 5.7).

	weiniglezers (N=66)	gem. lezers (N=92)	veellezers (N=60)	Df	F	p
stelling j	3,48	3,46	2,78	2	8.152	.000***
stelling d	3,05	3,12	2,64	2	3.639	.028*
stelling e	3,56	3,54	3,88	2	3.298	.039*
stelling i	2,41	2,24	1,93	2	4.438	.013*

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Tabel 5.7: Stelling j, d, e en i naar soorten lezers

De meeste adolescenten (31,4%) lezen hun eerste volwassenenboek als zij in de derde klas van de middelbare school zitten. Daarna volgen de eerste en de tweede klas (19,4 en 18,9%) en de vierde klas (12%). Opmerkelijk is het percentage dat zegt het eerste volwassenenboek op de basisschool te hebben gelezen: 17,1 procent.

<sup>14</sup> Meisjes waren het overigens iets vaker met de stelling eens dan jongens, wat dan wel weer correspondeert met de vraag naar de leesinteresses, maar het verschil bleek niet significant.

De klas waarin het eerste volwassenenboek gelezen wordt blijkt - weliswaar gering<sup>15</sup> - negatief samen te hangen met de mate waarin er gelezen wordt. Dat wil dus zeggen dat hoe meer iemand leest, hoe eerder de overstap van jeugd- naar volwassenenliteratuur gemaakt wordt, en andersom. Zoals te zien is in tabel 5.8 waren de verschillen significant.

	weiniglezers (N=66)	gem. lezers (N=92)	veellezers (N=60)	df	F	p
klas eerste volw. boek	2,27	2,19	1,65	2	3.283	.040*

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

Tabel 5.8: Klas eerste volwassenenboek naar soorten lezers

De klas waarin het eerste volwassenenboek gelezen wordt, hangt ook samen met het feit of iemand een jongen of een meisje is (correlatiecoëfficiënt .187). De meeste jongens (23,9%) gaven aan dat zij hun eerste volwassenenboek in de eerste klas lezen, kort gevolgd door de derde klas en de basisschool (allebei 22,7%). Meisjes daarentegen zijn eensgezinder. 40,2 Procent gaf aan haar eerste volwassenenboek in de derde klas te hebben gelezen. De tweede klas was een goede tweede (19,5%). Het verschil tussen jongens en meisjes zien we in tabel 5.9 terug. Overigens maakte het voor het moment van de overstap niet uit of het om een havo- of een atheneumleerling ging.

	j (N=88)	m (N=87)	df	t	p
klas eerste volw. boek	1,81	2,31	173	-2.503	.013*

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

Tabel 5.9: Klas eerste volwassenenboek naar geslacht

Een kleine meerderheid van de adolescenten was benieuwd naar volwassenenboeken op het moment dat de overstap werd gemaakt: 35,1 procent tegenover 33,3 procent die niet benieuwd waren. Maar echt warm liepen ze er niet voor. 63 Procent was het namelijk niet eens met de stelling 'Er ging een wereld voor me open toen ik volwassenenboeken ging lezen' (stelling f). Uitgesplitst naar soorten lezers bleken de verschillen tussen veellezers, gemiddelde lezers en weiniglezers bovendien significant, waarbij de weiniglezers vanzelfsprekend het minst enthousiast waren voor volwassenenliteratuur (tabel 5.10). Het is dan ook niet zo gek dat ongeveer eenderde van de adolescenten er toch wel aan moest wennen, aan de volwassenenliteratuur. Dat blijkt uit hun reacties op de stelling 'Ik moest wel even wennen toen ik volwassenenboeken ging lezen': 32,8 procent is het daar mee eens, 31,5 procent weet het niet, en 35,6 procent is het er niet mee eens. Toch zijn adolescenten over het algemeen niet negatief over de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Door het merendeel (59,8%) wordt hij in ieder geval niet als abrupt

<sup>15</sup> Correlatiecoëfficiënt -,171.

ervaren, en ook is het leesplezier er bij de meeste leerlingen niet minder op geworden: 61,6 procent is het niet eens met de stelling dat zij lezen minder leuk vinden sinds zij volwassenenboeken lezen (stelling g). Al blijven er wel nog 39 van de 219 leerlingen over (17,8%) voor wie dat wél geldt: op twee na allemaal leerlingen uit de categorie ‘weiniglezer’ en ‘gemiddelde lezer’. Zoals tabel 5.11 laat zien waren de verschillen in de reactie op deze stelling tussen de soorten lezers significant.

	weiniglezers (N=66)	gem. lezers (N=92)	veellezers (N=60)	Df	F	p
stelling f	1,97	2,25	2,75	2	9.055	.000***
stelling g	2,64	2,53	1,72	2	13.532	.000***

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

Tabel 5.11: Stelling f en g naar soorten lezers

Naast dat ik leerlingen door middel van stellingen vroeg naar hun mening over literatuur en lezen, wilde ik ook weten wát ze dan lazen. Door leerlingen te vragen naar wat ze vroeger lazen en nu, hoopte ik te kunnen achterhalen of de overgang van jeugd- naar volwassenenboeken misschien wordt bemoeilijkt doordat leerlingen in de bovenbouw - in vergelijking met wat zij in de onderbouw gewend waren - te moeilijk lezen.

Om er achter te komen hoe moeilijk, ofwel literair, leerlingen lazen voordat zij de overstap naar volwassenenliteratuur maakten, legde ik hen in de enquête twaalf jeugdboekenauteurs voor: Thea Beckman, Lineke Dijkzeul, Guus Kuijer, Joke van Leeuwen, Astrid Lindgren, de auteurs van de *Panora Crimi*-reeks, Lydia Rood, Carry Slee, Toon Tellegen, Jan Terlouw, Anke de Vries, Laura Ingalls Wilder. De leerlingen moesten aankruisen van welke auteur ze wel eens één of meerdere boeken hadden gelezen. Daarnaast vroeg ik hen of ze nog wisten wat het eerste volwassenenboek was dat zij lazen en of ze dat dan wilden opschrijven. Tot slot, om te bepalen hoe literair de leerlingen nu lazen, had ik ook twaalf auteurs van volwassenenboeken op papier gezet: F. Bordewijk, Boudewijn Büch, Louis Couperus, Renate Dorrestein, Ronald Giphart, Karel Glastra van Loon, Arnon Grunberg, Tessa de Loo, Harry Mulisch, Connie Palmen, Thomas Rosenboom en Jan Wolkers, en moesten de leerlingen ook hier aankruisen van welke auteur ze minstens één boek hadden gelezen.

Aan de docenten van het Merewade College vroeg ik of zij (het werk van) de door de leerlingen aangekruiste en genoemde auteurs literair wilden waarderen. Daarbij was het de bedoeling dat zij scoorden op een schaal van één tot en met vijf, waarbij één stond voor ‘schrijft absoluut niet literair’ en vijf voor ‘schrijft buitengewoon literair’. De vier scores die ik op deze manier voor iedere auteur kreeg, telde ik bij elkaar op en deelde ik door vier. Zo kreeg ik per auteur een gemiddelde literaire score. Bij de jeugdboekenauteurs werd Joke van Leeuwen het hoogst gewaardeerd, namelijk met een 5,0. Daarna volgden Guus Kuijer met een 4,0, Toon Tellegen met een 3,67, Thea Beckman, Lineke Dijkzeul, Astrid Lindgren, Lydia Rood, Jan Terlouw en Anke de Vries met een 3,0. Carry Slee werd met een 2,67 het laagst gewaardeerd. Omdat de docenten de *Pandora crimi*-reeks niet kenden en ook nog niet

eerder van Laura Ingalls Wilder hadden gehoord, en deze twee zodoende niet literair hadden gescoord, heb ik deze verder buiten beschouwing gelaten.

Bij de volwassenenauteurs werden F. Bordewijk, Louis Couperus en Harry Mulisch met een 4,75 het hoogst gewaardeerd. Jan Wolkers volgde met een 4,5, Thomas Rosenboom met een 4,33, Karel Glastra van Loon met een 4,25, Renate Dorrestein, Arnon Grunberg en Connie Palmen met een 4,0, Boudewijn Büch en Tessa de Loo met een 3,75 en tot slot Ronald Giphart met een 3,5.

Dertien van alle 219 leerlingen kenden geen van de genoemde jeugdboekenauteurs. De overige 206 kruisten samen 705 keer een auteur aan en kenden er gemiddeld dus 3,22. De meeste leerlingen (21,9%) kenden er van de twaalf<sup>16</sup> echter twee. Uit de analyses blijkt dat de boeken van Carry Slee veruit het bekendst zijn: 82,5 procent had tenminste één van haar boeken gelezen. Daarna kenden veel leerlingen een van de boeken van Thea Beckman: 65 procent had wel eens wat van haar gelezen. Jan Terlouw werd door 48,1 procent van de leerlingen gekend.

De genoemde auteurs van volwassenenboeken werden door iets minder leerlingen gekend dan de jeugdboekenauteurs: door 199 leerlingen. Samen kruisten zij in totaal 632 keer een auteur aan. Zij kenden gemiddeld dus 2,89 auteurs. Hoewel veel leerlingen (18,3%) er maar één kende, lasen de meesten (23,3%) boeken van drie van de twaalf auteurs. Ronald Giphart werd het vaakst gelezen: door 58,8 procent. Daarna kenden de meesten ten minste één boek van Harry Mulisch (56,8%) en Karel Glastra van Loon (52,8%).

Kijken we naar de literariteit van de gelezen auteurs dan zien we dat die toeneemt naarmate de leerlingen ouder worden.<sup>17</sup> Wat jeugdboekenauteurs betreft, lezen de leerlingen literair gesproken gemiddeld 3,04. Dat valt niet tegen als we in het achterhoofd houden dat Carry Slee met een 2,67 werd gewaardeerd en Thea Beckman en Jan Terlouw met een 3,0. Het gemiddelde literaire niveau van het eerste gelezen volwassenenboek ligt voor alle leerlingen samen op 4,04. Dat voor alle overig gelezen volwassenenboeken op 4,15. Die laatste score is logisch als we bedenken dat Giphart, Mulisch en Glastra van Loon het meest worden gelezen.

De gemiddelde literaire scores bekeek ik vervolgens ook per lezerssoort. De verschillen tussen veellezers en weiniglezers zijn berekend met behulp van de *Scheffé*-toets en bleken significant voor de literariteit van gelezen jeugdboeken (tabel 5.12). De verschillen tussen de literariteit van het eerste volwassenenboek en de overige volwassenenboeken berustten op toeval.

---

<sup>16</sup> Hier heb ik de auteurs van de *Pandora crimi*-reeks en Laura Ingalls Wilder nog wel meegeteld.

<sup>17</sup> Er van uitgaande dat de leerlingen boeken van de genoemde jeugdboekenauteurs lezen als zij in de laatste klas van de basisschool zitten en in de eerste twee klassen van de middelbare school, en de boeken van de genoemde auteurs van volwassenenboeken in de hoogste klassen van de middelbare school.

	weiniglezers (N=58)	gem. lezers (N=)	veellezers (N=58)	Df	F	p
literariteit gelezen jeugdboeken	2,96	3,03	3,12	2	6.485	.002***

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

Tabel 5.12: Literariteit gelezen jeugdboeken naar lezerssoort

Dankzij deze resultaten kunnen we dus zeggen dat het niet zo is dat veellezers automatisch literairder lezen. Wat de gelezen jeugdboeken betreft wel, maar niet wat betreft de gelezen volwassenenboeken. Betrekken we dit op de overgang van jeugd- naar volwassenenboeken dan kunnen we concluderen dat die overgang voor weinigliezers groter is dan die voor veellezers. Weinigliezers lezen minder literaire jeugdboeken, maar net zulke literaire volwassenenboeken als veellezers.

### 5.2.1 Problemen met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur

Drie van de stellingen van vraag 10 (g, i en k) uit de enquête bleken in essentie eenzelfde bovenliggende concept weer te geven, namelijk in hoeverre de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur als problematisch werd ervaren. Het ging om de stellingen ‘Sinds ik volwassenenboeken lees vind ik lezen minder leuk’, ‘Volwassenenboeken passen niet goed bij hoe ik me voel’ en ‘Als ik jeugdliteratuur voor mijn leeslijst mocht lezen dan zou ik dat doen’.<sup>18</sup> Een gemiddelde score van kleiner dan of gelijk aan drie bij deze drie stellingen samen betekende dat de overgang niet voor problemen had gezorgd, een gemiddelde groter dan drie wel. Dat laatste gold in totaal voor 55 leerlingen (25,1% van het totaal).

Het overgrote deel van de 55 leerlingen met overgangsproblemen was jongen, 63,6 procent, al bleek uit een t-toets dat de verschillen tussen jongens en meisjes op toeval berustten. Zo ook het verschil dat er was tussen de vierde-, vijfde- en zesdeklassers, waarvoor gold hoe hoger de klas, hoe kleiner het percentage leerlingen dat aangaf moeite te hebben met de overstap. Tussen de schooltypes zat geen verschil: vijftig procent zat op havo, vijftig op atheneum. Deelden we de leerlingen in naar docent dan zagen we dat er bij alle docenten gold dat er meer leerlingen geen moeite met de overstap hadden dan wel. Opvallend was wel dat van de leerlingen bij wie die de overgang voor problemen had gezorgd, het hoogste percentage (34,4%) les kreeg van docent 3. Opvallend, omdat zijn leerlingen gemiddeld de hoogste leesattitude hadden. Maar ook deze verschillen waren niet significant.

Wel significant waren de verschillen in leesattitude (voor leerlingen met overgangsproblemen lag die lager dan voor leerlingen zonder overgangsproblemen), de verschillen in indeling naar lezerssoort (veellezers hebben minder moeite met de overgang), de verschillen in het aantal gelezen auteurs van volwassenenboeken (leerlingen met overgangsproblemen lezen er gemiddeld minder) en de verschillen tussen of er nu nog wel of niet

<sup>18</sup> Cronbach's Alpha was .701

meer jeugdliteratuur gelezen wordt (leerlingen die geen moeite hebben met de overstap lezen er meer). De resultaten zijn weergegeven in tabel 5.13.

De leerlingen uit de groep zonder overgangsproblemen geven aan nu nog jeugdboeken te lezen omdat ze vinden dat jeugdboeken goed, mooi, grappig en leuk zijn want ze zijn makkelijker, ontspannender, leesbaarder en herkenbaarder. De leerlingen uit deze groep die geen jeugdliteratuur meer lezen, doen dat omdat ze nu volwassenenboeken lezen. Zij vinden jeugdboeken kinderachtig, saai, oninteressant en niet realistisch.

	zonder (N=164)	met (N=55)	df	t	P
leesattitude	3,16	2,58	217	-4.188	.000***
soort lezer			216	-2.377	.018*
aantal gelezen auteurs van volwassenenboeken nu jeugdboeken	3,08	2,31	217	-2.495	.013*
	1,59	1,38	216	-2.696	.008**

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

Tabel 5.13: Significante verschillen tussen leerlingen met en zonder overgangsproblemen

Ook de leerlingen die moeite hebben met de overgang van jeugd- naar volwassenenboeken en die nog wel jeugdboeken lezen, doen dat omdat ze vinden dat jeugdboeken goed, mooi, grappig en leuk zijn want ze zijn makkelijker, ontspannender, leesbaarder en herkenbaarder. De leerlingen uit deze groep die geen jeugdliteratuur meer lezen doen dat ook omdat ze nu volwassenenboeken lezen en jeugdboeken kinderachtig, saai, oninteressant en niet realistisch vinden. Maar ook om de simpele reden dat ze sowieso niet van lezen houden en daardoor niet veel lezen.

Dat leerlingen met overgangsproblemen minder lezen zagen we al aan de significante verschillen in soorten lezers. 12,7 Procent van hen is veellezer tegenover 36,4 procent weinigelezers en 50,9 procent gemiddelde lezers. Van alle veellezers (dus gezien op de gehele groep van 219) zegt 11,7 procent problemen te hebben met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur.

Het moment waarop de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur plaatsvond, was overigens niet van invloed op de overgangsproblematiek. De klas waarin het eerste volwassenenboek gelezen werd, was voor beide groepen de tweede.

### 5.3 Bekendheid met de adolescentenroman

Tot slot wilde ik met de enquête over lezen en leesgedrag achterhalen of adolescenten weten van het bestaan van de literaire adolescentenroman, en zo ja, of zij er dan meer van willen lezen. Uiteraard ging mijn belangstelling ook uit naar via welke kanalen zij aan die adolescentenromans kwamen? Hoe belangrijk is de rol van school daarin?

Om te bepalen of de leerlingen bekend waren met de literaire adolescentenroman heb ik een lijst opgesteld van tien auteurs die een of meerdere boeken voor jongvolwassenen hebben geschreven: Melvin Burgess, Aidan Chambers, Miep Diekmann, Ed Franck, Ted

van Lieshout, Bart Moeyaert, Per Nilsson, Peter Pohl, Anne Provoost, en Edward van de Vendel. De leerlingen gaven aan of ze een of meerdere auteurs kenden, en kruisten zonnodig aan wie. Van de 219 leerlingen waren er 85 bekend met minstens een van de auteurs (38,8%), 128 kenden geen van de auteurs en zes vulden niets in (samen 61,2%).

De 85 leerlingen die adolescentenauteurs kenden, kruisten in totaal 143 keer een auteur aan. Het minimum aantal auteurs dat er per leerling werd aangekruist was één (56 keer); het maximum zes (één keer). Gemiddeld lazen deze leerlingen dus 1,68 adolescentenboek. Op het totaal van 219 is dat 0,65 boek per leerling.

Van alle auteurs werd Ted van Lieshout het meest gekend: 59 keer, oftewel door 69,4 procent van de 85 leerlingen. Daarna kenden de leerlingen Anne Provoost het meest: 42,4 procent van de leerlingen las een of meer van haar boeken, zij werd 36 keer aangekruist. Per Nilsson kreeg een derde plaats. Door de leerlingen werd hij 21 keer aangekruist, oftewel door 24,7 procent. De enige nog door meer dan tien procent van de leerlingen gekende auteur was Peter Pohl (elf keer, 12,9%), de rest van de auteurs werden niet of nauwelijks gekend.

Omdat ik de hoge score van Ted van Lieshout toch wel verdacht vond, sprak ik daarover met docent 1. Zij vertelde mij dat Ted van Lieshout de 5 atheneumklassen ieder jaar een auteursbezoek brengt, en dat zij zijn – overigens enige - adolescentenroman *Gebr.* bespreekt in al haar nieuwe klassen. Ik bekeek vervolgens hoeveel leerlingen van elke docent Ted van Lieshout kenden, en met name hoeveel van welke docent.

De meeste leerlingen die Van Lieshout kenden, krijgen les van docent 3 en docent 1, respectievelijk 26 en 22. De leerlingen van docent 4 en 2 kennen hem amper, respectievelijk 6 en 5. De verschillen waren significant, maar na uitvoering van de *Scheffé*-toets blijkt dat die significantie wordt bepaald door de verschillen tussen docent 1 en 4 ( $p < .05$ ).

	docent 1 (N=55)	docent 2 (N=34)	docent 3 (N=80)	docent 4 (N=50)	df	F	P
TvL	0,40	0,15	0,33	0,12	3	4.998	.002**

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Tabel 5.13: Gemiddeld aantal leerlingen per docent dat Ted van Lieshout heeft gelezen

Ik keek nogmaals naar het percentage leerlingen dat bekend was met de adolescentenroman, alleen dit keer telde ik het niet mee als de leerlingen één auteur hadden aangekruist, en die auteur was Ted van Lieshout. Van de 85 leerlingen die adolescentenboeken kenden, waren er 34 die alleen Van Lieshout kenden. Met hem niet meegeteld bleven er dus 51 over, 23,3 procent van het totaal van 219.

Niet alleen Ted van Lieshout bezocht de school, ook Edward van de Vendel kwam op uitnodiging naar het Merewade College. Toch hadden slechts drie van de 219 leerlingen zijn boek *De dagen van de bluegrassliefde* gelezen. Docent 1 kon dit niet echt verklaren, maar vertelde wel dat de voorbereidingen voor het bezoek van Van de Vendel veel minder waren dan bij Van Lieshout, ook kon het aan het aantal beschikbare boeken in de mediatheek liggen. Sowieso vond zij dat het bezoek van Van de Vendel minder aansloeg dan dat van

Van Lieshout, van wie een aantal schetsen, herinneringen aan zijn bezoek, nog in haar lokaal hingen.

Een blik op de lees- of keuzelijst Nederlands, waar ik in het vorige hoofdstuk al naar verwees (opgenomen in het Bijlagenboekje), verklaarde ook voldoende. Op die lijst staan vier adolescentenromans: *Odysseus: een man van verhalen* van Imme Dros, *Gebr. Van Ted* van Lieshout, *Vallen* van Anne Provoost en *De Arkevaarder* van dezelfde schrijfster. Dat zowel Ted van Lieshout als Anne Provoost het meest door de leerlingen werden aangekruist, is dus niet zo verwonderlijk. Voor Edward van de Vendels *Dagen van de bluegrassliefde* is het bovendien niet zo gunstig dat het in 2002 als Jonge Lijster (bestemd voor de onderbouw) werd verspreid (Kraaijeveld 2003).

Of adolescenten wel of niet bekend zijn met de literaire adolescentenroman, en als ze er mee bekend zijn, hoe veel ze er dan kennen, is afhankelijk van een aantal factoren, blijkt na analyse van de enquêtes: van het geslacht, van het schooltype, van het leerjaar, van de docent, en van het feit of iemand een veellezers dan wel een weinigelezer is. Per variabele waren de verschillen significant.

### Geslacht

Van de 85 leerlingen die een of meerdere schrijvers van adolescentenboeken kenden, was 41,2 procent jongen (35) en 58,8 procent meisje (50). Voor het totaal van 219 betekende dit dat 16,4 procent jongen was en al wel eens een adolescentenroman gelezen had; 23,5 procent was meisje en had al wel eens een adolescentenroman gelezen. Van alle jongens, bij elkaar 123, was 28,5 procent bekend met een of meerdere schrijvers van adolescentenboeken; van alle meisjes, 96 in totaal, was dat 52,1 procent.

De verschillen tussen jongens en meisjes en het aantal gekende auteurs van adolescentenromans waren significant. Tabel 5.14 laat dat zien.

	jongen (N=123)	meisje (N=96)	df	t	P
gemiddeld aantal gekende adolescentenauteurs	0,37	1,01	217	-4.522	.000***

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

Tabel 5.14: Gemiddeld aantal gekende auteurs van adolescentenromans per geslacht

### Schooltype

Ook de verschillen tussen de schooltypen werden bekeken. De atheneumleerlingen bleken iets beter bekend met de adolescentenroman dan hun medeleerlingen van het havo, het verschil was significant.



### Leerjaar

Bekijken we de resultaten per leerjaar dan zien we dat de leerlingen uit de vijfde klas het best bekend zijn met de literaire adolescentenroman. 32 Leerlingen uit dat leerjaar lazen een of meerdere boeken van ten minste een van de genoemde auteurs van adolescentenboeken, dat is vijftien procent van het totale aantal leerlingen. Het verschil tussen leerlingen uit de vierde en zesde klas was niet zo groot: respectievelijk 27 en 26 leerlingen gaven aan bekend te zijn met de adolescentenroman, 12,7 procent tegenover 12,2 procent.

Al lijken deze resultaten op het eerste gezicht tegen te vallen, toch is er wel enige samenhang tussen het leerjaar en het aantal gekende auteurs van boeken voor jongvolwassenen. De correlatiecoëfficiënt gaf een samenhang van .248. Het is dus min of meer zo dat leerlingen naarmate ze ouder worden meer adolescentenromans gaan lezen. In ieder geval duidt de richting van de correlatiecoëfficiënt er op dat de adolescentenroman in de hogere klassen naast volwassenenliteratuur wordt gelezen. De verschillen tussen het gemiddeld aantal gekende auteurs per leerjaar laten dat ook zien. Het deel uit de vierde klas dat bekend is met adolescentenboeken (27 van de 105) vormt 25,7 procent van alle vierdeklassers, van alle vijfdeklassers is 41 procent bekend met adolescentenboeken (32 van de 78), en maar liefst 72,2 procent van alle zesdeklassers (26 van de 36) kende ten minste een van de genoemde auteurs van adolescentenboeken. Deze verschillen tussen klas 4 en 6 ( $p < .001$ ) en die tussen klas 5 en 6 ( $p < .01$ ) waren significant.

### Docent

De docent is van grote invloed op het gemiddeld aantal gelezen boeken van auteurs van literaire adolescentenromans. Zestig procent (30 van de 60) van alle leerlingen van docent 1 is bekend met ten minste één van de in de enquête genoemde schrijvers, voor docent 2 is dat percentage 29,1 (10 van de 34 leerlingen), 35 leerlingen van de tachtig die les hebben van docent 3, dat wil zeggen 43,8 procent, heeft wel eens een adolescentenroman gelezen, van alle leerlingen van docent 4 is twintig procent er bekend mee (10 van de 50).

Niet alleen zijn de leerlingen van docent 1 het bekendst met adolescentenboeken, ze lezen er gemiddeld ook het meest. Tien van de dertig van haar leerlingen die bekend waren met de adolescentenroman, kenden tussen de drie en zes auteurs. In vergelijking met de leerlingen van de andere docenten is dat veel. Zowel van docent 3 als van docent 2 kenden vier leerlingen drie tot zes auteurs; van docent 4 was dat er maar een. De verschillen in het gemiddeld aantal gekende auteurs van adolescentenromans waren significant voor docent 1 en 4 ( $p < .01$ ).

### Soorten lezers

De soort lezer bepaalt misschien nog wel het meest of de leerling wel of niet bekend is met een van de auteurs van adolescentenromans en hoeveel er dan gemiddeld worden gekend. Het gemiddeld aantal gekende auteurs is, zoals verwacht, het hoogst voor leerlingen die vallen in de categorie 'veellezer'. Van de genoemde auteurs kennen zij er gemiddeld 1,39, leerlingen uit de categorie 'weiniglezer' gemiddeld 0,24. Niet alleen zijn de verschillen tussen weinigelezers en veellezers en tussen gemiddelde lezers en veellezers significant (tabel

5.15), er is ook een samenhang<sup>19</sup>. Er geldt dus dat hoe vaker en hoe meer iemand leest, hoe meer schrijvers van boeken voor jongvolwassenen hij of zij kent.

	weiniglezers (N=66)	gem. lezers (N=92)	veellezers (N=60)	df	F	p
gemiddeld aantal gekende adolescenten- auteurs	0,24	0,48	1,38	2	23.826	.000***

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

Tabel 5.15: Gemiddeld aantal gekende auteurs van adolescentenromans per lezerssoort

Leerlingen uit de categorie ‘weiniglezer’ kennen voor het overgrote deel (75,8%) geen van de genoemde auteurs. Als zij aangeven bekend te zijn met adolescentenboeken kennen zij nooit meer dan één auteur. Ook in de categorie met gemiddelde lezers zitten nog steeds meer leerlingen die niet bekend zijn met de adolescentenroman dan wel: 67,4 tegenover 32,6 procent. Als zij auteurs kennen, zijn dat er tussen de één en vier. In de categorie ‘veellezer’ is het omgedraaid. Een meerderheid kent tussen de één en maar liefst zes schrijvers van adolescentenboeken: 65 procent.

Voor de 85 leerlingen die bekend zijn met ten minste een van de genoemde auteurs van adolescentenboeken geldt dat 45,9 procent in de categorie ‘veellezer’ zit.

Het wel of niet kennen van auteurs van adolescentenboeken bleek daarnaast ook afhankelijk van het aantal gelezen auteurs van volwassenenboeken - de groep bekenden leest er gemiddeld meer: 3,45 tegenover 2,74 - en het aantal gelezen auteurs van jeugdboeken. Ook wat dat betreft lezen de leerlingen die de adolescentenroman kennen meer: zij kennen gemiddeld 4,32 auteurs van jeugdboeken tegenover een gemiddelde van 2,53 van leerlingen die niet bekend zijn met adolescentenboeken. Ook het feit of leerlingen nu nog wel of juist geen jeugdboeken meer lezen bleek significant. Leerlingen die bekend zijn met de adolescentenroman zeggen meer ‘ja’ (46,1% leest nu nog jeugdboeken) dan zij die er niet bekend mee zijn (53,9%). De verschillen waren significant (p < .001).

De literariteit van de gelezen boeken, zowel die van de gelezen jeugdboeken als die van de gelezen volwassenenboeken, bleek niet significant. De leerlingen die bekend waren met adolescentenboeken lazen gemiddeld wel iets literairdere jeugdboeken en volwassenenboeken, maar deze verschillen berustten op toeval.

Bijna alle leerlingen die aangaven nu nog jeugdboeken te lezen - het overgrote deel (43,0%) komt uit de categorie ‘gemiddelde lezers’, een groot deel (40,0%) uit de categorie ‘veellezers’, en de rest (17,0%) uit de categorie ‘weiniglezers’ - doen dat omdat zij vinden dat jeugdboeken goed, mooi, grappig of leuk zijn, of omdat ze leesbaarder, ontspannender of herkenbaarder zijn. Van de leerlingen die nu geen jeugdboeken meer lezen, zitten er

<sup>19</sup> Correlatiecoëfficiënt ,397.

evenveel in de categorie ‘weiniglezers’ als in de categorie ‘gemiddelde lezers’; in beide 41 procent. De rest, achttien procent, is een veellezer. Dat zij geen jeugdboeken meer lezen komt omdat zij vinden dat jeugdboeken kinderachtig, saai, oninteressant of niet-realistisch zijn. Zij lezen nu volwassenenboeken. Maar ook komt het omdat zij niet van lezen houden of er simpelweg niet aan toe komen. Als ze al lezen, is het voor hun leeslijst en daarvoor lezen ze volwassenenboeken.

Ook de reactie op de stelling ‘Er zijn nog veel jeugdboeken die ik graag zou willen lezen’<sup>20</sup> bewijst dat een positieve houding ten opzichte van jeugdliteratuur gunstige resultaten heeft voor het wel of niet kennen van auteurs van adolescentenboeken. Hoe meer een leerling het namelijk met die stelling eens was, hoe groter de kans dat hij of zij bekend was met een van de genoemde auteurs van adolescentenromans. De correlatiecoëfficiënt was .229 en de overschrijdingskans kleiner dan een procent.

In de enquête vroeg ik de leerlingen niet alleen of ze bekend waren met auteurs van adolescentenboeken, maar wilde ik ook weten hoe ze aan de boeken van die auteurs kwamen. Uit de verschillende antwoordmogelijkheden (via vrienden; er over gelezen in krant of tijdschrift; iets over gezien of gehoord op tv, internet of radio; meegenomen uit bibliotheek; via een familielid; de docent op school sprak erover; anders) mochten ze er meerdere aankruisen.

De 85 leerlingen die bekend waren met minstens één van de genoemde auteurs van adolescentenboeken kruisten in totaal 115 antwoordmogelijkheden aan. Het vaakst kozen zij voor het antwoord ‘de docent op school sprak erover’: 29 keer. Anders gezegd: 34,1 procent van de 85 leerlingen die wel eens een adolescentenboek lazen, kent dat boek via hun docent. Met 28 keer werd daarna de bibliotheek het meest aangekruist, door 32,9 procent. Vrienden en familie blijken even belangrijk. Beide mogelijkheden werden door 16,5 procent van de leerlingen aangekruist. Via de media komen de leerlingen amper in aanraking met adolescentenboeken. Slechts één keer werd ‘iets over gezien of gehoord op tv, internet of radio’ aangekruist en ‘er over gelezen in krant of tijdschrift’ werd zelfs helemaal niet aangekruist. Wel kozen veel leerlingen voor het antwoord ‘anders’: 34,1 procent.

Echt enthousiast zijn de lezers van adolescentenboeken niet. 48,2 Procent gaf aan meer van dit soort boeken te willen lezen tegenover 43,5 procent die dat niet wilde. 2,4 Procent wist het niet en 5,9 procent vulde niets in. Van de leerlingen die meer adolescentenboeken willen lezen is het overgrote deel (61%) veellezer, een kleiner deel gemiddelde lezer (26,8%) en het kleinste deel weinigelezer (12,2%). De meeste leerlingen die geen adolescentenboeken meer willen lezen bevinden zich in de categorie ‘gemiddelde lezers’: 43,2 procent, 29,8 procent komt uit de categorie ‘weiniglezers’ en 27 procent uit de categorie ‘veellezers’. Alleen voor de veellezers geldt dus dat er meer leerlingen zijn die nog wel andere adolescentenboeken willen lezen dan niet. Voor de gemiddelde lezers en weinigelezers geldt het omgekeerde.

---

<sup>20</sup> Stelling b van vraag 10 uit de algemene enquête.

#### 5.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk wilde ik de leesbehoefte van adolescenten peilen. Is het zo dat zij moeite hebben met de overstap van jeugd- naar volwassenenliteratuur? Blijkt dat uit hun leeshouding en uit wat zij lezen? Kunnen zij zich bijvoorbeeld inleven in personages uit volwassenenboeken of lezen ze liever over iemand van hun eigen leeftijd? Passen volwassenenboeken goed bij hoe ze zich voelen of vinden ze het moeilijk een boek te vinden dat ze leuk vinden?

Met behulp van de overgangsvariabele konden we de eigenschappen van leerlingen die aangaven moeite te hebben met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur achterhalen. Het ging om een groep van 55 leerlingen (25,1% van het geheel), 35 jongens en 20 meisjes, waarvan 12,7 procent veellezer was, 50,9 procent een gemiddelde lezer en 36,4 procent weinigelezer. Voor deze groep gold dat zij niet zo enthousiast waren over volwassenenliteratuur, dat zij moeite hadden met de personages uit die boeken en dat zij, als zij die keuze hadden, liever over personages van hun eigen leeftijd zouden willen lezen. Maar de groep leerlingen met overgangsproblemen wordt vooral gekenmerkt door de houding ten opzichte van lezen, die is nogal negatief. Het is dan ook niet vreemd dat deze leerlingen sowieso weinig lezen. Ten opzichte van leerlingen die geen moeite hebben met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur zijn zij heel wat minder goed bekend met auteurs van volwassenenboeken en ook geven ze aan nu geen jeugdboeken meer te lezen. Dat laatste doen ze omdat ze jeugdboeken te kinderachtig en saai vinden, maar ook omdat ze niet van lezen houden.

Een volgende vraag was of de adolescentenroman in de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur een rol kon spelen voor deze leerlingen. Want hoe staan leerlingen die bekend zijn met de adolescentenroman ten opzichte van lezen? Is het misschien zo dat zij geen of minder moeite hebben met de overstap van jeugd- naar volwassenenliteratuur?

We zagen dat lezers van adolescentenboeken vooral meisjes zijn, dat het leerlingen zijn uit de hogere klassen, en van het atheneum. We zagen ook dat leerlingen die adolescentenboeken lezen een positievere leesattitude hebben dan hun medeleerlingen die geen adolescentenboeken lezen, en dat de groep voor een groot deel bestaat uit veellezers (45,9 procent). Deze leerlingen lezen dus zowel meer volwassenenboeken als meer jeugdboeken. De jeugdboeken die de leerlingen die bekend zijn met de adolescentenroman lazen toen zij jonger waren, zijn bovendien literairder dan de jeugdboeken die de leerlingen die de adolescentenroman niet kennen lazen, maar het literaire niveau van de volwassenenboeken die beide groepen lazen, is gelijk. Dit betekent dat de stap van jeugd- naar volwassenenliteratuur voor leerlingen die de adolescentenroman niet kennen groter is.

Na het volgende hoofdstuk, waarin verslag wordt gedaan van de bevindingen van een aantal leerlingen die *De tolbrug* van Aidan Chambers lazen, moet blijken hoe de literaire adolescentenroman voor zowel veellezers als weinigelezers functioneert.

## 6 Analyses en resultaten van het deel over *De tolbrug*

In het vorige hoofdstuk onderzocht ik welke eigenschappen de adolescenten die moeite hebben met de overstap van jeugd- naar volwassenenliteratuur gemeenschappelijk hebben, om daarna te kijken naar de eigenschappen van adolescenten die bekend zijn met de literaire adolescentenroman. Of die verschillen in eigenschappen betekenen dat de literaire adolescentenroman de overgang vergemakkelijkt, moet blijken na dit hoofdstuk, waarin ik verslag doe van wat adolescenten van zo'n literaire adolescentenroman vonden.

Twintig adolescenten lazen *De tolbrug* van Aidan Chambers. Hoe hebben zij deze literaire adolescentenroman beleefd? Voelden zij zich thuis bij dit soort literatuur? Hoe vonden zij het dat het boek gaat over leeftijdsgenoten? Konden zij zich goed identificeren met de personages? En hoe vonden zij het dat het boek gaat over zaken die hen bezighouden? Vinden de adolescenten dat dit alles het leesplezier en de leesmotivatie bevordert? Bij het formuleren van een antwoord op deze vragen baseer ik me op uitspraken uit de leesdagboeken van de leerlingen, antwoorden op vragen uit de enquête over *De tolbrug*, en dingen die ter sprake kwamen in de gesprekken na afloop van het invullen van de enquête. In de volgende paragraaf vertel ik eerst over de leerlingen die *De tolbrug* lazen. Hoe staan zij tegenover lezen? En welke auteurs lazen zij? Hoe hebben zij de overstap van jeugd- naar volwassenenliteratuur ervaren? In paragraaf 6.2 doe ik verslag van het ontvangst van *De tolbrug*. Wat vonden de leerlingen van de inhoud het verhaal? En van de vorm, de stijl en het taalgebruik? Hoe hebben zij het verhaal beleefd? Konden zij zich goed identificeren met de personages en de situaties waarin zij verkeren? Riep het boek emoties op? En hoe waarden zij *De tolbrug* als voorbeeld van een adolescentenroman? Zijn de leerlingen enthousiast geworden voor dit soort boeken? In paragraaf 6.3 vat ik de uitkomsten samen.

### 6.1 Kenmerken van de deelnemende leerlingen

De leerlingen die zich op hadden gegeven voor het lezen van *De tolbrug* zaten in de vierde klas van het atheneum. In totaal zouden 22 leerlingen uit twee parallelklassen meedoen, maar op de 'terugkomdag', de dag dat de leerlingen hun leesdagboeken zouden inleveren, ik de enquêtes afnam en we verder over het boek spraken, waren er twee afwezig en hadden vijf leerlingen geen leesdagboek om in te leveren. Mijn verzoek of ze dat dan alsnog konden e-mailen, is tot op heden niet ingewilligd. De resultaten die ik in dit hoofdstuk presenteren zijn dus gebaseerd op antwoorden uit twintig enquêtes en zestien leesdagboeken (één leerling kon niet bij het invullen van de enquête zijn, maar had wel een leesdagboek achtergelaten).

Omdat ik de leerlingen bij het invullen van beide enquêtes om hun naam had gevraagd, kon ik de antwoorden van de enquête over *De tolbrug* koppelen aan de antwoorden uit de algemene enquête en op die manier kijken naar de representativiteit van de groep *De tolbrug*-lezers voor het geheel.

Van de twintig leerlingen die de enquête over *De tolbrug* invulden, was zestig procent meisje en veertig procent jongen. Van de groep als geheel was 44 procent meisje en 56 procent jongen. Net andersom dus. Negentig procent van de *De tolbrug*-lezers was van Nederlandse afkomst, tien procent - twee meisjes, één daarvan was van Turkse afkomst, de ander van

Italiaanse afkomst - niet. In tegenstelling tot de verdeling over de seksen komt dit wél overeen met de verdeling in de grote groep, waar 91,4 procent van Nederlandse afkomst was.

Zoals al eerder aangegeven, mochten de leerlingen *De tolbrug* lezen voor CKV. Docent 1 verzorgde die lessen. Voor het vak Nederlands hadden deze leerlingen een andere docent, en omdat de twintig deelnemers uit twee klassen afkomstig waren, was er ook nog eens sprake van twee verschillende docenten Nederlands. Twaalf leerlingen uit de ene klas (elf meisjes en één jongen) kregen les van docent 3, terwijl de lessen van de overige acht (één meisje en zeven jongens) door docent 4 werden verzorgd. Procentueel gezien is dat zestig procent voor docent 3 en veertig voor docent 4.

De twintig leerlingen die *De tolbrug* lazen hadden samen een gemiddelde leesattitude van 3,59. Dat is hoger dan het gemiddelde van alle 219 leerlingen samen, dat 3,03 was. De gemiddelde leesattitude voor jongens die *De tolbrug* lazen lag met 3,31 iets onder het gemiddelde, die voor meisjes met 3,78 iets erboven, maar die verschillen waren niet significant. De laagste leesattitude in de groep *De tolbrug*-lezers (1,63) was behaald door een jongen, de hoogste (4,88) door een meisje.

Kijken we naar hoeveel de leerlingen lezen dan zien we dat er van de twintig leerlingen negen (45,0%) zijn die veel lezen: zes meisjes en drie jongens; acht (40,0%) die gemiddeld lezen: vijf meisjes en drie jongens; en drie (15,0%) die weinig lezen: één meisje en twee jongens. Met een correlatiecoëfficiënt van .442 kunnen we spreken van enige samenhang tussen geslacht en lezerssoort, al bleek die samenhang niet significant. De verdeling over de soorten lezers is niet helemaal representatief als we deze vergelijken met de groep als geheel. Van alle 219 leerlingen samen was namelijk dertig procent weinigelezer, twee keer zo veel als het percentage weinigelezers uit de groep *De tolbrug*-lezers. Het percentage veellezers is voor de leerlingen die *De tolbrug* lazen dan ook bijna twee keer zo groot: 45 procent van hen is veellezer, tegenover 27,5 procent van de groep als geheel. De percentages voor gemiddelde lezers komen zo goed als overeen.

Gezien de leesattitude en de indeling in lezersgroepen kunnen we dus zeggen dat de leerlingen die voor dit deel van het onderzoek *De tolbrug* lazen in vergelijking met de gehele groep van 219 leerlingen redelijk goede lezers zijn. Toch laten hun antwoorden op de stellingen uit de algemene enquête (vraag 10) ook nog iets anders zien. De *De tolbrug*-lezers zijn het, meer dan alle bovenbouwleerlingen samen, eens met de stelling 'Ik moest wel even wennen toen ik volwassenenboeken ging lezen' (stelling a). 45 Procent van hen antwoordt bevestigend terwijl dat voor het totaal nog geen 33 procent was. Een ander verschil zien we bij stelling g: 'Sinds ik volwassenenboeken lees vind ik lezen minder leuk'. 17,8 Procent van alle leerlingen samen was het met deze stelling eens, 61,6 procent was het er niet mee eens. Voor de *De tolbrug*-lezers komen die percentages uit op twintig en 55. Zestig procent van het totaal vond de overgang van jeugdboeken naar volwassenenboeken bovendien niet abrupt, maar van de *De tolbrug*-lezers vond slechts 45 procent dat niet (stelling h). En tot slot zien we een verschil in stelling e: 'Ik kan me vaak goed inleven in de problemen van personages in volwassenenboeken'. Op het totaal van 219 leerlingen was 2,1 procent het daar niet mee eens; van de *De tolbrug*-lezers was tien procent het daar niet mee eens.

Het beeld van de overgang van jeugd- naar volwassenenboeken wordt door deze subgroep van twintig 4-atheneumleerlingen dus iets genuanceerd. Uit hun antwoorden, maar ook uit de gesprekken, blijkt des te meer dat die overgang lang niet altijd probleemloos verloopt:

- Ik: (...) Dat is allemaal wel geleidelijk gegaan die overgang?  
 Ll: Nou, bij mij niet.  
 Ik: Niet?  
 Ll: Nee echt. Toen ik opeens literatuur moest gaan lezen vond ik het helemaal niet meer leuk om te lezen.  
 Ll: Ja dat had ik ook! [er wordt gelachen]  
 Ik: Denk je ook dat dat te maken heeft met of je... Ligt dat er misschien aan of je iets verplicht moet lezen?  
 Ll: Nee. Nee, want toen ik nog op de basisschool zat moest ik ook verplicht boeken lezen. En die boeken vond ik wel altijd leuk. En ik heb dan nu Indische Duinen van Adriaan van Dis gelezen, en dat is misschien ook wel een heel moeilijk boek, maar ik vond het echt helemaal niet leuk!

We moeten ons hier realiseren dat we te maken hebben met leerlingen uit de vierde klas voor wie de overgang nog vers is. Zij beginnen net met het lezen van volwassenenliteratuur en het is dan ook niet zo vreemd dat zij het meer dan bijvoorbeeld zesdeklassers eens zijn met de stelling 'Ik moest wel even wennen toen ik volwassenenboeken ging lezen.' Zij zitten er nog middenin. Zesdeklassers zijn die overgangsproblemen alweer min of meer vergeten. Zij zijn er aan gewend geraakt, niet alleen omdat zij meer volwassenenboeken hebben gelezen, zij lezen ook meer adolescentenromans. Het bewijs daarvoor vinden we in tabel 6.1. De verschillen tussen dat wat 4 atheneum- en 6 atheneumleerlingen hebben gelezen zijn namelijk significant.

	4 atheneum (N=52)	6 atheneum (N=36)	df	t	p
aantal gelezen auteurs van volwassenenboeken	2,48	4,31	53,591	-4.135	.000***
aantal gelezen auteurs van adolescentenboeken	0,40	1,36	51,759	-3.493	.001**

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

Tabel 6.1: Aantal gelezen auteurs van volwassenen- en adolescentenboeken

Van de grote groep van 219 leerlingen was nog 38,8 procent bekend met ten minste één van de genoemde auteurs van adolescentenboeken, van de groep *De tolbrug*-lezers is dat percentage 25. Slechts vijf van de twintig leerlingen kruisten bij elkaar tien keer een auteur

aan: drie leerlingen (twee meisjes en één jongen) kenden één auteur, een meisje kende drie auteurs en een ander meisje vier. In tegenstelling tot het totaal aantal leerlingen van 219 is het niet Ted van Lieshout die het meest wordt gekend, maar Anne Provoost: door drie leerlingen (60%). Eerstgenoemde wordt, net als Per Nilsson en Peter Pohl, door twee leerlingen gekend (40%). Eén leerling (20%) kent Edward van de Vendel. De leerlingen die bekend zijn met deze auteurs zijn op één gemiddelde lezer na allemaal ingedeeld in de categorie ‘veellezers’. De twintig *De tolbrug*-lezers kenden samen gemiddeld 0,5 adolescentenboek per persoon. Voor de gehele groep van 219 leerlingen lag dat gemiddelde op 0,65. We kunnen dus stellen dat het genre ‘adolescentenroman’ voor veel van de *De tolbrug*-lezers nieuw is. Hoe reageren zij daarop?

## 6.2 Ontvangst *De tolbrug*

Op één leerling na, las iedereen *De tolbrug* uit. De jongen die het boek niet uitlas, kwam tot over de helft en legde het daarna weg omdat hij het niet interessant vond. Hij is ook degene die op de vraag ‘Las je het boek met tegenzin of had je er plezier in?’ als enige antwoordde met ‘tegenzin’. Verder las vijftig procent het boek met plezier, de andere 45 soms met tegenzin en soms met plezier.

De meeste leerlingen (80%) lasen *De tolbrug* in een paar keer uit, sommigen lasen steeds een aantal bladzijden (15%) en er was er zelfs één die het boek in één keer uitlas. De meeste leerlingen, namelijk zeventig procent (45 procent meisje en 25 jongen) vonden het boek ook wel geschikt om het snel uit te lezen. Vooral omdat ze wilden weten hoe het zou aflopen: ‘Je wou weten hoe het nou precies zat met Adam. Hij was zo mysterieus.’ En: ‘Je raakt helemaal in het verhaal betrokken. Je voelt mee met de personen. Ik wilde dan ook doorlezen om te weten wat er allemaal zou gebeuren.’ Maar ook omdat ze het een makkelijk te lezen verhaal vonden of spannend: ‘Bij elkaar heb ik dit boek in twee dagen uitgelezen, omdat het zo makkelijk was.’ En: ‘Je wilt steeds verder lezen, het is spannend geschreven, leest lekker.’ En: ‘Het leest fijn en is leuk geschreven, niet saai of zo.’ Toch waren er ook leerlingen, namelijk dertig procent, vijftien procent meisje en vijftien jongen, die *De tolbrug* niet geschikt vonden om snel uit te lezen. Zij vonden het verhaal niet interessant, niet leuk geschreven, moeilijk te volgen of langdradig. Maar ook gaven zij als reden op: ‘Dit boek roept nogal eens vragen op, en dit moet je eigenlijk goed laten bezinken.’ En: ‘Niet geschikt, omdat je dan de gevoelens en verwickelingen tussen Tess, Adam en Jany niet snapt.’ De verschillen tussen jongens en meisjes waren overigens niet significant.

Naar hoe de leerlingen *De tolbrug* als geheel beoordeelden, is in de enquête gevraagd met behulp van vraag 5.<sup>21</sup> Op een vijfpuntsschaal moesten de leerlingen aangeven in hoeverre ze het boek goed, prettig leesbaar, origineel, bevreemdend, interessant, ingewikkeld, boeiend, mooi, verrassend, goed te begrijpen, amusant en geloofwaardig vonden.<sup>22</sup> Daaruit bleek dat de leerlingen *De tolbrug* een aantrekkelijk boek vonden: de kenmerken goed, interessant, boeiend, mooi en verrassend werden gewaardeerd met gemiddelden die tussen

<sup>21</sup> Deze vraag heb ik overgenomen uit het onderzoek ‘Leerling en personage – een wereld van verschil? Ontwikkelingen in het begrijpen van literaire personages’ van Els Andringa.

<sup>22</sup> De vijfpuntsschaal bestond uit ++, +, +/-, - en --, waarbij ‘++’ stond voor ‘heel erg’ en ‘--’ voor ‘helemaal niet’. De ‘++’ werd omgepoold tot een score van 5, de ‘--’ tot 1. Uiteindelijk gold: hoe hoger de score, des te meer vonden zij het kenmerk terug in het boek.



3,65 en 4,00 liggen. Ook met de begrijpelijkheid zat het wel goed: de leerlingen vinden het boek prettig leesbaar (gemiddeld 3,80), niet zo ingewikkeld (gemiddeld 2,55) en zeer goed te begrijpen (gemiddeld 4,10). En ook wat betreft vernieuwing waren de leerlingen over *De tolbrug* te spreken: zij vonden het boek redelijk geloofwaardig (gemiddeld 3,55), amusant (3,65), zeer origineel (4,05) en niet bevreemdend (2,90).

Nog interessanter wordt het als we kijken naar de verschillen in waardering tussen bijvoorbeeld leerlingen die voordat zij *De tolbrug* lasen nog niet eerder met een adolescentenroman in aanraking kwamen, en zij die ten minste één van de genoemde auteurs van adolescentenboeken kenden. Die verschillen berustten op toeval - al scoren de leerlingen die al wel eens een adolescentenroman lasen overigens wel steeds ietsje hoger - behalve voor 'verrassend'. De leerlingen die bekend zijn met adolescentenboeken waren meer verrast door *De tolbrug* dan zij die niet bekend zijn met adolescentenboeken. Respectievelijk scoorden zij gemiddeld 4,80 en 3,79 ( $p < .05$ ). Op het eerste gezicht lijkt deze uitkomst misschien vreemd, maar waarschijnlijk ligt een verklaring in het feit dat leerlingen die meer leeservaring hebben beter kunnen inschatten hoe verrassend *De tolbrug* is. In vergelijking met andere boeken vinden zij het blijkbaar zeer verrassend. De leerlingen die voordat ze *De tolbrug* lasen niet in aanraking kwamen met adolescentenboeken vinden het boek ook verrassend, maar kunnen dat nergens tegen afzetten.

Kijken we naar de verschillen tussen weinigelezers, gemiddelde lezers en veellezers dan zijn er vooral significante verschillen wat betreft de begrijpelijkheid. Weinigelezers vonden *De tolbrug* veel ingewikkelder dan gemiddelde lezers en veellezers. Na een post-hoc analyse met de *Scheffé*-toets bleken de verschillen tussen de eerste en tweede groep significant.

Bovendien vonden veellezers en gemiddelde lezers *De tolbrug* beter te begrijpen dan weinigelezers. Ook deze verschillen bleken significant. Ze werden bepaald door die tussen veellezers en weinigelezers en die tussen gemiddelde lezers en weinigelezers.

Van een heel andere orde, maar ook significant, waren de verschillen tussen gemiddelde lezers en weinigelezers voor wat betreft 'amusant'. De gemiddelden en overschrijdingskansen zijn weergegeven in tabel 6.1.

	weinigelezers (N=3)	gem. lezers (N=8)	veellezers (N=9)	df	F	p
ingewikkeld	3,67	2,25	2,44	2	4.622	.025*
goed te begrijpen	3,00	4,13	4,44	2	7.842	.004
amusant	2,67	4,00	3,67	2	3.809	.043

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Tabel 6.1: 'ingewikkeld' 'goed te begrijpen' en 'amusant' naar soorten lezers

De *De tolbrug*-lezers waarden het boek samen met een gemiddelde van 7,7. Het laagste cijfer, een vijf, werd door één leerling gegeven; het hoogste cijfer, een negen, werd door twee leerlingen gegeven, maar de meesten (45%) gaven het boek een acht.

De manier waarop de leerlingen *De tolbrug* in zijn geheel waardeerden, konden zij toelichten bij vraag 6. Daar konden zij opschrijven wat ze leuk vonden aan *De tolbrug*, wat ze niet leuk of vervelend vonden, en wat ze moeilijk of onduidelijk vonden. Veel van de uitspraken bij 'leuk' gaan over de inhoud van het verhaal en over het einde dat goed in de smaak viel: 'Het einde was heel mooi. En dat het voelt alsof je het verhaal echt meemaakt.' Ook vonden de leerlingen de relatie tussen Tess, Adam en Jany boeiend, en het mysterieuze van Adam en de filosofische gesprekken leuk. Eén iemand schreef: 'Ik vond het wel leuk om een apart begin te hebben, je leest bijna nooit dat iemand brugwachter wordt, omdat dit over het algemeen te saai is.' En een ander vond het leuk '(...) dat ik steeds bij mijzelf dacht wat voor een opluchting het voor Jany moet zijn geweest om even alleen te kunnen zijn.' Bij 'niet leuk' maakten twee leerlingen een opmerking over de inhoud van het verhaal: de één vond het niet leuk dat Gill Adam sloeg en de ander vond het niet leuk dat Jany niets met Gill te maken wilde hebben. Maar de overige zeventien *De tolbrug*-lezers (één iemand vulde niets in) schreven hier allemaal iets over de vertelstijl of over de vorm van het boek. Eén iemand schreef over de te lange zinnen en over dat veel beschrijvingen in het boek pagina's in beslag nemen, terwijl het in werkelijkheid maar één seconde duurt. Anderen hadden het over saaie stukken en over langdradigheid, over de brieven (die vonden ze vervelend omdat ze steeds midden in een stuk tekst vielen) en over de stukken tussen vierkante haken (het commentaar dat Tess tussendoor geeft).

Deze antwoorden tonen wel aan dat de leerlingen tijdens het lezen van *De tolbrug* oog hebben gehad voor de vorm van het verhaal. Dat die vorm in *De tolbrug* een belangrijke rol heeft, blijkt ook uit de antwoorden op vraag 7 uit de enquête. Zestig procent vindt de vorm van vertellen in *De tolbrug* namelijk veel specialer dan in andere boeken, 25 procent vindt hem gewoon, tien procent niet bijzonder en vijf procent gaf aan er niet op gelet te hebben. Een meisje schreef in haar leesdagboek bijvoorbeeld over de vorm: 'Het begin van dit boek is wel heel apart. Er staat een soort van brief waarin staat dat er in dit boek een verhaal wordt verteld dat ook wel ons verhaal wordt genoemd. Geen idee waar het over gaat. Ben benieuwd.' Een ander meisje schreef: Ik vond het leuk om de brieven te lezen, omdat je ook de gevoelens van anderen kwam te weten. En een jongen schreef: 'De brieven maken het veelal duidelijker.'

Maar dat er met 'specialer' ook 'moeilijker' bedoeld wordt, blijkt ook. Een jongen schrijft in zijn leesdagboek over de brieven: 'Wat een vreselijk irritant stuk, het is zo vervelend om zomaar in een lang stuk tekst te vallen.' En: '(...) het is niet duidelijk van wie het is tot je aan het eind bent.' Een andere jongen vond de brieven vermoeiend om te lezen en saai en een derde jongen gaf aan dat hij het boek niet altijd zo gemakkelijk vond vanwege de brieven. Die moest hij vaak twee keer lezen.

Terug naar de antwoorden op vraag 6. Daar zien we dat de vormtechnische aspecten ook bij 'moeilijk' weer aan bod kwamen. De *De tolbrug*-lezers schreven onder andere over moeilijke woorden en lange zinnen, maar het taalgebruik was minder bepalend dan de vorm. 35 Procent gaf bij vraag 8 aan het taalgebruik mooi te vinden, een even zo grote groep had daar geen mening over, 25 procent vond het gewoon en vijf procent lelijk. Ook vonden zij het moeilijk dat het soms onduidelijk was wie wat zei: 'Het was wel ingewikkeld om erachter te komen wie er telkens in het boek aan het woord was.' En het bleek dat zij moeite hadden met de functie van de brieven, en met het commentaar van Tess tussen-

door. Wat opviel bij het inventariseren van de uitspraken over de moeilijkheid van het boek was dat ze vooral afkomstig waren van weinigelezers en gemiddelde lezers; de meeste veellezers lieten deze vraag open. Dat komt overigens mooi overeen met wat we hierboven al zagen bij de verschillen tussen ‘ingewikkeld’ en ‘goed te begrijpen’: veellezers vinden *De tolbrug* minder ingewikkeld en beter te begrijpen.

Van alle personages uit *De tolbrug* boeide Adam de *De tolbrug*-lezers het meest: veertig procent vindt hem het interessantste personage. 35 Procent is het meest geboeid door Jany, tien procent door Gill en tien procent door Tess. Eén meisje, de overige vijf procent, kon niet kiezen en vulde in dat ze alle personages even interessant vond. De jongens kozen even vaak voor Adam als voor Jany, terwijl meer meisjes voor Adam kozen dan voor Jany. Twee meisjes vonden Tess het boeiendst, terwijl twee jongens Gill het boeiendst vonden. Het is dus niet zo dat meisjes zich eerder identificeren met een vrouwelijk personage en jongens met een mannelijk personage. Er waren dan ook geen significante verschillen tussen jongens en meisjes en met welk personage zij zich het best konden identificeren. In de gesprekken vroeg ik daar nog eens naar, of ze daar voorkeur voor hadden, of de hoofdpersoon een jongen of een meisje is. Tijdens het eerste gesprek werd er ‘nee’ geroepen en geschud, tijdens het tweede gesprek kwam er iets meer uit:

- Ik      Konden jullie je goed identificeren met de hoofdpersonen?  
Ll      [twijfelen]  
Ik      Nee? Met wie konden jullie je het meest identificeren als je dan toch moet kiezen?  
Ll      Met Tess of Gill.  
Ll      Meisjes?  
Ik      Terwijl die toch allebei een hele kleine rol hebben...  
Ll      Ja, maar die anderen hebben allemaal van die psychische problemen!  
Ll      [lachen]  
Ll      Ja hé, dat is toch zo!  
Ik      En dan neig je toch meer naar de andere rollen? Ja? Hebben jullie het allemaal zo ervaren? En vanuit wiens perspectief hebben jullie het boek dan gelezen? Het boek wordt toch verteld vanuit Jany. Ben je dan niet geneigd om heel erg mee te gaan in wat hij denkt en voelt?  
Ll      Nee. Ik heb het gewoon gelezen alsof ik het zag gebeuren.

Om te achterhalen in welke mate de leerlingen zich konden identificeren, heb ik de leerlingen laten reageren op drie stellingen (vraag 10b).<sup>23</sup> De leerlingen konden op een vijfpuntsschaal aangeven in hoeverre ze hadden ervaren wat in de stelling werd omschreven. Reageerden ze het positiefst op de eerste stelling (‘Ik ging volledig in dat personage op; het voelde alsof ik het zelf was die het allemaal meemaakte’) dan zou dat volledige identificatie betekenen: een tijdelijke verplaatsing in het personage, zowel in lichaam als in geest. Reageerden ze het positiefst op stelling twee (‘Ik leefde me in in

---

<sup>23</sup> Voor deze drie stellingen heb ik me laten inspireren door het onderzoek van Ineke Guldemond, *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten*.

zijn/haar rol en deelde zijn/haar gevoelens, maar ik bleef me bewust van mijn eigen rol als lezer') dan zou er sprake zijn van empathie: de lezer leeft zich in het personage in alsof het om eigen gevoelens gaat, maar blijft zich bewust van het fysieke zelf. Bij de derde stelling ('Ik begreep zijn/haar gevoelens, maar was het er niet altijd mee eens') zou er sprake zijn van sympathie: er zijn gevoelens ten opzichte van het personage, maar die gevoelens zijn niet altijd die van het personage.

Ik vergeleek de reacties van de leerlingen die Adam het boeiendst vonden met die van de leerlingen die Jany het boeiendst vonden. Het bleek dat diegenen die zich met Jany identificeerden meer geneigd waren tot volledige identificatie dan diegenen die Adam als boeiendst personage hadden aangekruist. Terwijl de laatsten meer sympathie en vooral meer empathie hadden voor Adam dan dat diegenen die Jany het boeiendst vonden voor Jany hadden. De verschillen tussen de beide groepen bleken met een overschrijdingskans van .007 significant voor empathie.

Voor de betrokkenheid bij het verhaal maakte het overigens niet uit welk personage de *De tolbrug*-lezers het meest boeide (de correlatiecoëfficiënt was .015). 45 Procent gaf aan tijdens het lezen het gevoel te hebben dat hij of zij het zelf allemaal meemaakte; dat hij of zij zelf een van de verhaalfiguren was, terwijl twintig procent ontkende dat gevoel te hebben gehad en 35 procent neutraal bleef. Daarentegen had 25 procent tijdens het lezen het gevoel een buitenstaander te zijn; iemand die toekeek, maar geen deel had aan de handeling, vijftig procent ontkende dit gevoel en de overige 25 procent bleef neutraal. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat van diegenen die het gevoel hadden een buitenstaander te zijn, er niet één bij was die Jany als boeiendste personage had aangekruist.

Tijdens de gesprekken vroeg ik naar wat de leerlingen er van vonden, dat *De tolbrug* gaat over leeftijdsgenoten. Onderstaand fragment laat zien dat dat van leerling tot leerling verschilt.

- Ik: (...) Hoe hebben jullie *De Tolbrug* ervaren? Als iets dat beter bij je past dan volwassenenromans?
- Ll: Ja
- Ik: En past het dan beter bij je in die zin dat het qua taal beter bij je aansluit...
- Ll: Ja
- Ik: ... of qua inhoud?
- Ll: Ook. Ja allebei. En ook dat de personen van jouw leeftijd zeg maar zijn. Niet altijd volwassenen, want dat is in de meeste literatuurboeken die wij dan moeten lezen zo.
- Ik: En dat vinden jullie wel prettig om over te lezen, blijkbaar?
- Ll: Ja
- Ik: Over zowel dat het over iemand gaat van jouw leeftijd, als dat het gaat over dingen die je bezighouden?
- Ll: Nou niet in het bijzonder. Ik vind het ook geen probleem om boeken te lezen over ervaringen van een vrouw in de tachtig bijvoorbeeld. Dat vind ik allemaal eigenlijk niet zo heel erg verschillend.

Dat het ook van leerling tot leerling verschilt of leerlingen het belangrijk vinden dat een boek gaat over zaken waar ze zich op dat moment mee bezighouden, het zoeken naar je eigen identiteit bijvoorbeeld, blijkt uit een ander fragment:

- Ik De thematiek - het zoeken naar je eigen identiteit - is dat iets waar jullie graag over lezen? Beviel dit boek in die zin dat het heel erg aansprak?
- Ll Ja. Ik vond het wel heel erg aanspreken inderdaad. Het waren best wel verschillende mensen maar ze hadden allemaal zeg maar een beetje dat ze op zoek waren naar wat ze eigenlijk wilden.
- Ik Heeft de rest het ook zo gelezen?
- Ll Nee
- Ik Loes
- Ll Ik vond het best wel een saai boek eigenlijk.

Uit de enquête bleek dat het merendeel van de *De tolbrug*-lezers, 55 procent, het boek geloofwaardig vond, tien procent vond dat niet. In de gesprekken vroeg ik er nogmaals naar. Nu konden de leerlingen hun keuze toelichten:

- Ll (...) Ik kan me niet echt voorstellen dat zo iemand als wij het idee opvat om alles achter zich te laten en ergens een nieuw leven te leiden of zo. Als je volwassen bent, kan ik me dat beter voorstellen.
- Ll Ik kan me wel voorstellen dat je depressief wordt.
- Ll Van het boek. Haha!
- Ll [lachen]
- Ll Nee maar... Ik bedoel: die gast is vet depressief. Dan kan je je toch wel voorstellen dat ie op een gegeven moment weg wil?
- Ll [onverstaanbaar]
- Ll Hij probeert er zelf wat aan te doen misschien?
- Ll Dan moeten ouders daar maar een stokje voor steken. Ik vind het ongeloofwaardig!
- Ik Ja? Vind je het ongeloofwaardig? Terwijl veel mensen die nu van havo of atheneum afkomen die zeggen van: ik ga een jaar naar Australië.
- Ll Dat zou ik ook doen!
- Ll [praten door elkaar]
- Ll Ja, die houden nog tenminste contact met het thuisfront. Hij wil echt niets meer met z'n vriendin te maken hebben en zo.

Op mijn vraag of de leerlingen het in het algemeen belangrijk vinden dat een boek vergelijkbaar is met de werkelijkheid antwoordden zij verschillend. Diegenen die het niet belangrijk vinden, geven aan dat ze boeken zoals *Lord of the Rings* ook wel leuk vinden, 'en die zijn ook niet echt op waarheid gebaseerd,' aldus één van de jongens. Terwijl één van de leerlingen die het wel belangrijk vindt dat het verhaal vergelijkbaar is met de werkelijkheid aangeeft:

- Ll Ik vind Harry Potter echt schijfboeken. Nee serieus. Ik kan me er gewoon niet in vinden. Ik kan er niet van houden, wandelende bomen en zo. Ik vind wél dat het geloofwaardig moet blijven.
- Ik Jij kunt je niks voorstellen...
- Ll Ik kan me er wel wat bij voorstellen, maar ik hou er niet zo van.

Voor veel leerlingen was *De tolbrug* niet echt herkenbaar. Slechts tien procent (twee leerlingen) vulde in dat zij zelf ook had meegemaakt wat in het boek ter sprake kwam, bijvoorbeeld dat de verstandhouding tussen twee mensen verbroken wordt door een derde persoon. In zijn leesdagboek schrijft een andere jongen nog eens: ‘Tijdens het lezen van het boek merk ik dat ik herinneringen aan bepaalde dingen krijg.’ Daarnaast gaf het boek wel 25 procent (vijf leerlingen) stof tot nadenken: over tijd nemen voor jezelf, over je identiteit en over volwassen worden, waarbij iemand zich af vroeg ‘(...) is alleen wonen de beste oplossing?’ In de leesdagboeken vond ik bovendien uitspraken als: ‘Ook heb ik veel geleerd over mijn ik.’ En: ‘Ik heb er iets aan gehad. Ik zou ook wel eens wat afstand van mijn ouders willen nemen, niet slecht bedoeld, maar gewoon leren mijn plan te trekken op gebieden waar dat nu niet is, en alleen beslissingen nemen.’

Tijdens één van de gesprekken vroeg ik de leerlingen hoe *De tolbrug* paste tussen andere boeken die zij gelezen hadden. ‘Er zijn leukere boeken,’ antwoordde een leerling meteen. Omdat de boeken van Giphart door een leerling als leuker werden genoemd, gingen we daar op door en ontstond er een kleine discussie. Het grootste verschil vonden de leerlingen toch wel dat bij Giphart continue over seks wordt gesproken en dat *De tolbrug* wat dat betreft meer inhoud heeft. Maar ook naar de structuur van de boeken van Giphart werd verwezen: ‘Hij schrijft ten eerste in z’n eentje en er staan niet van die rare dingen, zoals een gesprekje met z’n tweeën tussen aanhalingstekens. En er staan geen brieven in of zoiets. Hij schrijft gewoon één verhaal.’

*De tolbrug* deed negentig procent van de leerlingen niet denken aan andere boeken, bleek uit de enquête. Van de overige tien procent moest één jongen denken aan *De avonden* van Gerard Reve (‘het was net zo saai’) en één meisje aan een boek over iemand die op de vlucht was voor iets en rust zocht in een bos. De titel van het boek wist ze niet meer. Dat *De tolbrug* met zo weinig andere boeken wordt vergeleken, kan betekenen dat de leerlingen (nog) niet goed bekend zijn met andere boeken, maar ook dat ze *De tolbrug* écht anders vonden dan anders. De uitgebreide respons op vraag 16a uit de enquête (‘Als je *De tolbrug* vergelijkt met andere boeken die je hebt gelezen wat vond je er anders aan?’) wijst op dat laatste. Een paar voorbeelden:

- ‘Meestal lees ik science fiction en fantasy en dit is natuurlijk heel anders.’
- ‘In de literatuurboeken die ik heb gelezen zijn alleen volwassenen de hoofdpersoon. In dit boek waren dat jongeren.’
- ‘Ik kon me heel goed inleven in het boek, beter dan anders.’
- ‘Het eind was echt heel verrassend.’
- ‘(...) Ook was het wel informatief op sommige stukken (over de god Janus etc.)’
- ‘Het hele verhaal is een soort verhaal dat ik nog nooit gelezen heb.’

‘De manier waarop het verhaal verteld werd.’

In het eerste gesprek legt één van de meisjes nog eens uit wat ze zo anders vond aan *De tolbrug*:

- Ik: (...) Denken jullie dat het boek past tussen de andere boeken die jullie hebben gelezen? Of was het heel anders?
- Ll: Anders
- Ik: Was het anders?
- Ll: Ja
- Ik: Kunnen jullie uitleggen hoe anders?
- Ll: Nou, ik had gewoon nog nooit zo’n soort boek gelezen. Wel dat een volwassene over zijn kinderjaren schreef. Maar dit niet echt.  
(...)
- Ll: Ik heb nog nooit een boek gelezen waarvan je als jongere zijnde zicht krijgt op een volwassenenonderwerp. De onderwerpen worden behandeld als volwassen, maar toch als jongere zijnde. Dat heb ik nog nooit gelezen zoiets.
- Doc: Wat bedoel je nou precies?
- Ll: De onderwerpen worden op een andere manier behandeld dan als je het vanuit een volwassene zou lezen. Je ziet het echt als iemand van zeventien jaar, achttien jaar, zo rond die leeftijd zou ik maar zeggen, en die reageert anders op dingen dan een volwassene zou doen. En dat lees ik terug in een boek en dat heb ik bij volwassenenboeken niet. Dan snap ik niet waarom ze zo reageren, terwijl als Jany het doet dan snap ik het wel. Dan snap ik het beter dan in een volwassenenboek.

Maar liefst dertien leerlingen vonden de manier van vertellen ofwel de vorm van het verhaal anders dan in andere boeken. Eén van die dertien (een gemiddelde lezer) vond die vorm irritant. Het antwoord dat zij gaf bij vraag 16b (‘Vond je die dingen die anders waren positief of negatief?’) was dan ook ‘negatief’. Nog twee andere leerlingen vonden de dingen die anders waren negatief. Een weinigelezer vond het open einde apart: ‘Andere boeken hebben meestal een gesloten einde, dit boek niet.’ En een gemiddelde lezer vond het verhaal, de mensen die er in spelen en de diepte van het verhaal negatief. Het zijn precies deze drie leerlingen die niet enthousiast zijn om meer van dit soort boeken te lezen. De overige zeventien leerlingen (85%) waren positief over de dingen die *De tolbrug* anders maken en geven aan meer van dit soort boeken te willen lezen. Daarvan zegt 45 procent zonder twijfel ‘ja’, veertig procent antwoordt ‘misschien’.

De drie leerlingen die na lezing van *De tolbrug* niet enthousiast waren over de adolescentenroman hadden geen van drieën eerder een adolescentenroman gelezen. Samen vormen zij vijftien procent van het totaal van vijftien leerlingen die niet bekend waren met één van de genoemde auteurs van adolescentenromans uit de eerder besproken enquête over lezen en leesgedrag. Dit betekent dat 85 procent die niet eerder een adolescentenroman las dankzij *De tolbrug* nu antwoordt dat zij meer van dit soort boeken wil lezen. 33,3 Procent wil dat zonder twijfel, 46,7 procent wil dat misschien.

Van de vijf leerlingen die al wel bekend waren met de adolescentenroman geeft er nu één aan misschien meer van dit soort boeken te willen lezen, terwijl de rest met ‘ja’ antwoordt. Dat is opvallend, want de jongen in kwestie is over het algemeen erg enthousiast over *De tolbrug*. Hij las het boek met plezier, vond het verhaal mooi (‘geen rozengeur en maneschijn, maar het echte leven’) en gaf het boek een 7,5. Het enige dat hij af en toe storend vond, was de hoofdstukindeling, zo schreef hij in zijn eindoordeel.

De drie leerlingen die na lezing van *De tolbrug* niet enthousiast waren over de adolescentenroman hadden alledrie Nederlandse les van docent 4. Reden om de reacties op de vraag of de leerlingen meer van dit soort boeken zouden willen lezen, te bekijken per docent (zie tabel 6.2). Of de leerlingen meer wilden lezen, misschien meer wilden lezen of niet meer wilden lezen bleek sterk samen te hangen met van welke docent hij of zij Nederlandse les kreeg (correlatiecoëfficiënt =  $-.617$  en  $p < .01$ ).

	nec	misschien	ja
docent 3	-	33,3	66,7
docent 4	37,5	50,0	12,5

#### 6.2: ‘Zou je meer van dit soort boeken willen lezen?’ per docent, procentueel (N = 20)

In de tabel zien we dat alle *De tolbrug*-lezers die les krijgen van docent 3 positief reageren op de vraag of ze meer adolescentenboeken willen lezen. Tweederde zegt zonder twijfel ‘ja’, eenderde antwoordt met misschien. Voor de *De tolbrug*-lezers die les krijgen van docent 4 zouden we kunnen zeggen dat bijna het omgekeerde geldt. De helft van zijn leerlingen is op zich enthousiast, maar twijfelt, een groot deel van de leerlingen weet zeker dat ze niet meer van dit soort boeken wil lezen, en slechts één leerling is écht enthousiast.

Dat de *De tolbrug*-lezers het boek hoe dan ook geschikt vinden voor hun eigen leeftijdsgroep bewijzen de antwoorden op vraag 17 (‘Stel je voor dat je erg enthousiast bent over het boek. Aan wie zou jij het aanraden? Scholieren die ouder zijn? Of jonger?’). 84 Procent antwoordt met ‘even oud als ik’, vijf procent met ‘jonger’ en elf procent met ‘ouder’. Eén van de jongens die ‘ouder’ antwoordde, lichtte dat toe tijdens het gesprek:

- Ll: Ik vind dit boek niet zo super geslaagd als adolescentenboek, eigenlijk. Ik vind het meer een volwassenboek met jongere hoofdpersonen.
- Ik: En waar denk je dan dat dat aan ligt?
- Ll: Ik weet niet... Sommige stukken vind ik... ja, toch wel iets te moeilijk voor adolescenten. Ik bedoel: ik lees redelijk veel en ik had dus zelf zoiets van... ja, er gaat me iets over het hoofd.
- Ik: Het is allemaal iets te filosofisch.
- Ll: Ja precies. Hij noemt de hele tijd citaten enzo uit boeken enzo. Ik weet niet of dat komt omdat er een verschil is... - het is een Engels boek, toch?
- Ik: Ja
- Ll: Ik weet niet of dat het verschil met het Engels is? Ik bedoel, hier hebben we dat niet zo dat iedereen citaten kent en heel veel boeken uit hun hoofd.



Dat het merendeel van de leerlingen toch kiest voor ‘even oud als ik’ is niet zo verrassend als we kijken naar waar ze het liefst over lezen. 25 Procent van de *De tolbrug*-lezers zegt graag boeken over het leven van jongvolwassenen, vooral over problemen of moeilijkheden van jongeren, te lezen. Alleen *fantasy*- en magieboeken lezen de leerlingen nog liever. Dat werd door dertig procent van de leerlingen genoemd.

### 6.3 Samenvatting

De twintig leerlingen uit 4 atheneum die voor dit deel van het onderzoek de literaire adolescentenroman *De tolbrug* van Aidan Chambers lazen, reageerden enthousiast. Uitspraken als: ‘Ik vond ’t echt heel mooi!’, ‘Het boek is een absolute aanrader’, ‘Ik heb er zeer van genoten’ en ‘Geweldig boek’ bevestigen dat. Laten we nog eens kijken naar wat Appleyard over adolescenten en hun waardering voor boeken zei. Volgens hem waarderen adolescenten een boek namelijk om drie dingen: betrokkenheid en identificatie, realisme, en observatie en evaluatie.

De *De tolbrug*-lezers waren erg bij het verhaal betrokken. Dat bleek vooral uit de leesdagboeken die zij hadden bijgehouden. Tijdens het lezen van het hoofdstuk ‘Een meter bier’ schrijft een jongen: ‘Ben blij dat Adam weer terug is, die is tenminste niet zo geobsedeerd met zichzelf als Jany.’ En verderop: ‘Ik vind de makelaars maar irritant en ik hoop dat ze de tolbrug niet verkopen.’ Een meisje schreef: ‘Ik heb wel medelijden met Adam’, ‘Ik leef heel erg met hem mee!’, ‘Ik vond dat heel zielig voor Tess’, en ‘(...) maar later, toen de dokter vertelde over de identiteit die hij zich verbeeldde, was ik wel een beetje verdrietig.’ Opmerkingen die in ongeveer dezelfde bewoording bij veel leerlingen zijn terug te vinden. Ook een ander meisje verwoordt haar betrokkenheid heel duidelijk:

‘Ik wilde helemaal niet dat Jany en Adam “uit elkaar gingen”. Ik vond Adam, ondanks zijn soms gekke gedrag, heel leuk en lief. En ik vond het zielig voor Jany. Nu het eindelijk goed ging met hem, krijgt hij deze tegenslag. Tenminste, je weet natuurlijk niet precies hoe Jany er nou uiteindelijk over denkt, maar ik heb me verplaatst in Jany en in zijn geval zou ik heel verdrietig zijn. Toen ik het stuk las op bladzijde 211 waarin Adam Jany stevig omhelst en ze van plan zijn elkaar nooit los te laten, was ik wel een beetje ontroerd.’

De meeste leerlingen waren het meest betrokken bij Adam: veertig procent van hen vindt hem het boeiendste personage, Jany kreeg 35 procent van de stemmen. De leerlingen die Adam het boeiendst vonden hebben vooral empathie voor hem. Ze leefden met hem mee, maar op afstand. Van de leerlingen die Jany het boeiendst vonden, konden de meesten zich volledig met hem identificeren. Dat de personages in *De tolbrug* van hun eigen leeftijd waren, vond de ene leerling erg prettig, terwijl het de ander niet uitmaakte.

Het merendeel van de leerlingen vond *De tolbrug* daarnaast ook echt overkomen: 55 procent vond het boek geloofwaardig, zo blijkt uit de enquête. In haar leesdagboek citeert een meisje een stukje uit een brief van Gill: ‘Ik wil met je samenzijn, dingen voor je doen, en je dingen voor mij laten doen, met je bekvechten en met je eten, met je lezen, met je dansen, met je vrijen, met je slapen en met je sterven.’ Daarover zegt zij: ‘Romantisch, echt heel lief.’ Appleyard legt uit dat het bij realisme gaat om het feit dat het boek de ervaring van de

lezer juist weergeeft. Door dit citaat in haar leesdagboek op te nemen en daar op te reageren, bewijst dit meisje dat het boek haar ervaring in ieder geval juist weergeeft. Ook hebben de leerlingen tijdens het lezen kunnen nadenken over de personages, over hun motieven en gevoelens en over hoe die zijn in vergelijking met die van zichzelf. Een meisje schrijft in haar leesdagboek:

‘Wat ik heel apart vond was dat Jany niet jaloers was en geen wrok koesterde tegen Adam toen hij zag dat Adam en Tess seks met elkaar hadden. Terwijl hij toch wel een beetje verliefd is op Tess. Hij voelde zich volledig kalm.’

Een ander meisje schreef: ‘Ik zit me af te vragen of ik eigenlijk wel weet wat ik moet doen in een situatie als deze; iemand heeft een hersenschudding en een wond op zijn voorhoofd die ontzettend bloedt.’ En ook in één van de gesprekken kwam het terug:

- Ik: Hebben jullie het tijdens het lezen gehad dat jullie het afspiegelde tegen de werkelijkheid? Is dat belangrijk voor jullie? Dat het vergelijkbaar is met wat er in de echt kan gebeuren?
- Ll: Ja, ik leefde me wel in. Dat ik nadacht over hoe ik het dan zou doen. Dat heb ik bij andere boeken nooit gehad.  
(...)
- Ik: Maar wil dat ook gelijk zeggen dat je bij alles wat je leest... dat je ermee in discussie gaat? Zo van: ik zou dit niet zo doen, maar juist zus en zo.
- Ll: Nee, niet specifiek. Soms wel...
- Ik: Want dat is wel wat jij bedoelt, denk ik hè?
- Ll: Ja
- Ik: Dat je heel erg gaat bekijken van hoe zou ik reageren in zo'n situatie.
- Doc: Kun je daar een voorbeeld van geven?
- Ll: Ehm... nou bijvoorbeeld als je daar zo alleen zou zitten in zo'n huisje, hoe je je dan zou voelen.

Tot slot wijst Appleyard nog op het feit dat adolescenten in de boeken die zij lezen op zoek gaan naar de betekenis van een verhaal. Zij ontdekken dan dat de auteur met opzet iets heeft verborgen in de tekst, dat er een verschil is tussen uiterlijk en innerlijk (van een tekst net als bij zichzelf), en dat een auteur bewust meerdere lagen in een tekst kan aanbrengen. De *De tolbrug*-lezers ontdekten dat aan het einde van het boek.

‘In de brief van Adam voor Tess en Jany stond dat Adam iemand vermoord had! Dat had ik nou echt nooit verwacht. Adam was altijd wel mysterieus, maar dat hij iemand vermoord zou kunnen hebben was nooit bij mijn gedachten opgekomen. Hij leek mij ook helemaal niet het type daarvoor. Hij was altijd zo'n rustige en lieve jongen.’

En:

Wat er op het eind met Adam gebeurde vond ik echt heel erg zielig voor hem, want hoe hij veranderd was dat was wel drastisch. Het was wel een goede uitleg waarom Adam had gelogen op het begin.

## 7 Conclusie en discussie

Kan de literaire adolescentenroman er voor adolescenten uit de bovenbouw van havo en vwo voor zorgen dat de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur minder problematisch verloopt? – is de vraag die in dit onderzoek centraal stond. Het vinden van een antwoord op deze vraag heeft zich in een aantal stappen voltrokken.

Allereerst heb ik me afgevraagd waarom de literaire adolescentenroman voor een vloeiendere overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur zou kunnen zorgen. Deze stap is besproken in de hoofdstukken 2 en 3. Omdat jongeren nadenken over zichzelf, over wie ze zijn en over hoe zij zich verhouden tot anderen, zouden zij zich goed kunnen vinden in boeken voor en over adolescenten, was een van de conclusies (Meeus 2002). Ruim genomen werd er gedoeld op de groep jongeren in de leeftijd van twaalf tot 24 jaar. De thematiek van de adolescentenroman, de innerlijke groei naar volwassenheid (Van Lierop-Debrauwer 2000), vaak uitgebeeld door een gevoelig personage dat zijn of haar weg moet zien te vinden, zou deze adolescenten aanspreken en de mogelijkheid bieden tot identificatie.

Maar dat niet alleen. Willen jongeren in deze leeftijdscategorie zich betrokken voelen bij het verhaal dan moet het echt en herkenbaar zijn en moet er over gereflecteerd kunnen worden (Appleyard 1994). Adolescenten generaliseren en analyseren, licht Applebee (1978) ons daarbij toe. Hij bedoelt daarmee dat jongeren het gelezene in verband brengen met de werkelijkheid en dat zij de principes van het werk uitpluizen op zoek naar complexe betekenissen. En het genre waar aan al deze eisen wordt voldaan, is de literaire adolescentenroman (Houkes 1997).

Het enige probleem is dat aan de kwaliteit van deze literatuur nogal eens getwijfeld wordt en dat de boeken - naast het feit dat ze nog niet goed bekend zijn - om die reden dan ook niet gebruikt worden in het literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo en vwo (Kraaijeveld 2003). En dat terwijl school een belangrijke rol heeft in de vorming van het (latere) leesgedrag (Verboord 2003).

Een tweede stap in het vinden van een antwoord op de hoofdvraag was te kijken naar de eigenschappen van adolescenten die de overstap van jeugd- naar volwassenenliteratuur als problematisch hadden ervaren. Een enquête, afgenomen aan 219 leerlingen uit de bovenbouw van havo en atheneum van het Merewade College in Gorinchem, moest daar meer duidelijkheid over geven. Zoals besproken in hoofdstuk 5 heeft een kwart (25,1%) van de ondervraagde adolescenten moeite gehad met de overstap. Zij gaven aan dat zij lezen, sinds zij de overstap naar volwassenenboeken hebben gemaakt, minder leuk zijn gaan vinden; dat volwassenenboeken niet goed passen bij hoe zij zich voelen; en dat zij graag jeugdliteratuur voor hun leeslijst zouden lezen als dat zou mogen. De reactie van deze leerlingen heb ik opgevat als een soort afkeer van volwassenenboeken als gevolg van tegenvallende ervaringen met een of meerdere volwassenenboeken. Dat is het bovenliggende concept dat ik als schaal heb gebruikt.

In vergelijking met de adolescenten die geen moeite hadden met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur hebben deze 55 adolescenten (35 jongens en 20 meisjes) een

lage leesattitude, zijn zij minder goed bekend met auteurs van volwassenenliteratuur en lezen zij nu minder snel nog een jeugdboek. Sowieso geldt dat deze jongeren weinig tot gemiddeld lezen en ook minder frequent lezen, het zijn vooral weinigelezers en gemiddelde lezers (zie de indeling die ik gemaakt heb naar soort lezer<sup>24</sup>).

Om te bepalen of de literaire adolescentenroman de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur vergemakkelijkt, was de volgende stap het inventariseren van de eigenschappen van adolescenten die bekend zijn met dat soort literatuur. 38,8 Procent van de geënquêteerde leerlingen was bekend met ten minste een van de genoemde auteurs van adolescentenromans, het merendeel meisjes, het merendeel van het atheneum, en het merendeel uit de hogere klassen. Bijna de helft van deze 85 adolescenten (35 jongens en 50 meisjes) is te categoriseren als veellezer. Diegenen die bekend zijn met adolescentenboeken kennen bovendien meer auteurs van volwassenenboeken én jeugdboeken dan diegenen die niet eerder een adolescentenboek lasen, en ook lezen zij nu eerder nog een jeugdboek.

De groep van adolescenten die bekend zijn met auteurs van literaire adolescentenromans lijkt het spiegelbeeld van de groep van adolescenten die moeite hebben met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. De ene groep bestaat voornamelijk uit jongens, de andere uit meisjes; in de ene groep zitten vooral weinigelezers, in de andere zijn het juist veellezers, enzovoorts. Maar betekenen deze verschillen in eigenschappen ook dat de literaire adolescentenroman de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur vergemakkelijkt? Een antwoord vinden op deze vraag, was de vierde stap die gezet moest worden. En dat deed ik aan de hand van een voorbeeld: twintig leerlingen lasen *De tolbrug* van Aidan Chamers, gaven hun mening over het boek, over de adolescentenroman en over hoe de adolescentenroman past in de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur (zie hoofdstuk 6). Zoals we al zagen, zou de literaire adolescentenroman door de mogelijkheid tot identificatie, door realisme en door het kunnen reflecteren voor een vloeiendere overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur kunnen zorgen. Doordat *De tolbrug* een boek is voor en over adolescenten voelden veel van *De tolbrug*-lezers zich erg bij het verhaal betrokken. Ik gebruik een deel van een al eerder aangehaald fragment uit een van de gesprekken:

- Ll: Ik heb nog nooit een boek gelezen waarvan je als jongere zijnde zicht krijgt op een volwassenenonderwerp. De onderwerpen worden behandeld als volwassen, maar toch als jongere zijnde. Dat heb ik nog nooit gelezen zoiets.
- Doc: Wat bedoel je nou precies?
- Ll: De onderwerpen worden op een andere manier behandeld dan als je het vanuit een volwassene zou lezen. Je ziet het echt als iemand van zeventien jaar, achttien jaar, zo rond die leeftijd zou ik maar zeggen, en die reageert anders op dingen dan een volwassene zou doen. En dat lees ik terug in een boek en dat heb ik bij volwassenenboeken niet. Dan snap ik niet waarom ze zo reageren, terwijl als Jany het doet dan snap ik het wel. Dan snap ik het beter dan in een volwassenenboek.

---

<sup>24</sup> Zie daarvoor paragraaf 5.1.1.

Maar dat voor sommige leerlingen de leeftijd van de hoofdpersoon niet van belang is, blijkt ook:

- Ik: En past het [het boek, *De tolbrug* JW] dan beter bij je in die zin dat het qua taal beter bij je aansluit...
- Ll: Ja
- Ik: ... of qua inhoud?
- Ll: Ook. Ja allebei. En ook dat de personen van jouw leeftijd zeg maar zijn. Niet altijd volwassenen, want dat is in de meeste literatuurboeken die wij dan moeten lezen zo.
- Ik: En dat vinden jullie wel prettig om over te lezen, blijkbaar?
- Ll: Ja
- Ik: Over zowel dat het over iemand gaat van jouw leeftijd, als dat het gaat over dingen die je bezighouden?
- Ll: Nou niet in het bijzonder. Ik vind het ook geen probleem om boeken te lezen over ervaringen van een vrouw in de tachtig bijvoorbeeld. Dat vind ik allemaal eigenlijk niet zo heel erg verschillend.

Ook wat betreft realisme waren de meningen verdeeld. Sommige vonden dat *De tolbrug* hun ervaringen heel juist weergaf, maar over het algemeen gold dat de lezers het boek niet echt herkenbaar vonden. Slechts twee leerlingen (10%) vulde in de enquête in dat zij zelf ook hadden meegemaakt wat in het boek ter sprake kwam. Reflecteren konden de *De tolbrug*-lezers echter volop.

Het merendeel van de adolescenten reageerde dan ook enthousiast op *De tolbrug*. Van de twintig hadden er vijftien nog niet eerder een adolescentenroman gelezen. Twaalf van hen (vijf zonder twijfel, zeven misschien) gaven na het lezen van *De tolbrug* aan meer van dit soort boeken te willen lezen, drie waren er niet enthousiast over. Van de vijf *De tolbrug*-lezers die al wel bekend waren met adolescentenboeken wilden er vier zonder twijfel meer lezen, één twijfelde.

Over wie dit boek het beste zouden kunnen lezen, was de groep redelijk eensgezind. 84 Procent van de twintig *De tolbrug*-lezers vindt het boek geschikt voor adolescenten van hun eigen leeftijd, vijf procent voor adolescenten die jonger zijn dan zij en elf procent voor adolescenten die ouder zijn. Op mijn vraag of ze boeken als *De tolbrug* overgangsbouwen zouden willen noemen, wordt het volgende gezegd:

- Ik: (...) Denken jullie dat zo'n soort roman een goede overgang is tussen jeugd- en volwassenenboeken.
- Ll: Ja
- Ll: Het zit er wel tussenin...
- Ll: Maar meer naar volwassenenboeken toe
- Ll: Meer naar volwassenenboeken toe.
- Ll: Op driekwart.
- Ik: Op driekwart naar volwassenenboeken toe.
- Ll: [praten door elkaar over wat jeugdboeken en wat volwassenenboeken zijn]

- Ll Carry Slee is ook een jeugdboek. Dat lees je in groep 8 ofzo. Ja en in de eerste las ik ook nog jeugdboeken. Maar in de tweede ben ik volwassenenboeken gaan lezen.
- Ik En dat ging zonder problemen?
- Ll Ja, niet echt.
- Ll Als ik nu terugkijk dan is er op zich wel een groot verschil. De manier van schrijven en alles. De boeken van Carry Slee gaan allemaal echt over de basisschool.
- Ll [praten nog door elkaar over Carry Slee]

Het antwoord dat de adolescenten hier geven komt overeen met wat we in hoofdstuk 5 zagen: voornamelijk wordt de literaire adolescentenroman naast volwassenenliteratuur gelezen. Hoe hoger namelijk het leerjaar, hoe meer adolescentenboeken er gelezen worden. In hoofdstuk 6 wordt ook wel duidelijk waarom de leerlingen *De tolbrug* dichter bij volwassenenboeken plaatsen dan bij jeugdboeken. Dat komt door de complexiteit van de vorm.

In de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur ondervindt dus een kwart van de adolescenten een probleem. Het zijn weinige lezers en adolescenten met een lage leesattitude (veelal jongens) die aangeven dat ze er toch wel even aan moesten wennen toen zij volwassenenboeken gingen lezen en dat zij willen dat er meer boeken zijn over onderwerpen die bij hen passen. Hun behoeften en interesses (spannende boeken, boeken die gaan over 'hun eigen leven') sluiten niet aan bij de boeken die zij naar eigen zeggen moeten lezen voor hun lijst. Voor hen zouden adolescentenboeken dus juist geschikt zijn. Ondanks dat de verschillen in eigenschappen tussen de groep adolescenten met overgangsproblemen en de groep adolescenten die bekend is met de adolescentenroman (zie hoofdstuk 5) er niet op duiden dat de literaire adolescentenroman de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur vergemakkelijkt (veellezers - en dat zijn de lezers van adolescentenboeken - lezen nu eenmaal veel: veel volwassenenboeken, veel adolescentenboeken en veel jeugdboeken), zijn er dus wel tekenen dat de adolescentenroman die overgang zou kunnen vergemakkelijken. Die verandering zou moeten beginnen bij het aankweken van de juiste leesattitude (immers: hoe hoger de leesattitude, hoe groter de mate waarin gelezen wordt) en daar speelt de docent een belangrijke rol in. De verschillen in leesattitude tussen leerlingen van docent 3 en 4 zouden misschien al opgelost kunnen worden door in evenveel tijd en met evenveel enthousiasme en maatwerk aan literatuur te werken. Wat dat betreft klopt ook Verboords conclusie over dat leerlingen weinig adolescentenboeken kennen als de docent er ook weinig kent. De verschillen in het gemiddeld aantal gekende auteurs van adolescentenromans tussen leerlingen van docent 1 en 4 zijn namelijk op die manier te verklaren.

## Literatuurlijst

- Andringa, Els, 'Leerling en personage - een wereld van verschil. Ontwikkelingen in het begrijpen van literaire personages'. In: Dick Schram en Cor Geljon, *Grensverleggend literatuuronderwijs*. Zutphen 1998, pp. 109-134.
- Applebee, *The child's concept of story, ages two to seventeen*. London 1978, pp 108-125.
- Appleyard, J.A., *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge 1994.
- Bekkering, Harry, 'Jeugdliteratuur van nú is van dezelfde culturele orde. Een weerwoord op Wilbert Smulders (1)'. In: *Literatuur zonder leeftijd* nummer 54 (2001), pp. 57-64.
- Bekkering, Harry, 'Het raadsel van de leesbaarheid: jeugdliteratuur – literatuur: afnemende verschillen?' In: *Literatuur* jaargang 11 (1994) nummer 6, pp. 322-328.
- Boekhout en Van Hattum, 'Een onderzoek naar de problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur'. In: *Spiegel* jaargang 10 (1992) nummer 1, pp. 107-117.
- Chambers, Aidan, *De tolbrug*. Amsterdam 2001 (eerste druk 1993)
- De Bruijn, Marina, *Van Biblebont naar Babylon. Een verkenning van de nieuwe adolescentenroman*. Leuven 2000.
- Garbe, C., 'De literaire socialisatie van jongeren in de mediamaatschappij. Onderzoeksperspectieven uit Duitsland'. In: Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jong-volwassenen*. Delft 2002, pp. 263-283.
- Geljon, Cor, 'Dalende meesters en stimulerende moeders: De invloed van school en huis op het lezen op de lange termijn'. In: *Tsjip/Letteren* jaargang 13, nummer 1 (april 2003), pp. 21-24.
- Guldemon, Ineke, 'Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten'. In: *Tsjip/Letteren* jaargang 13, nummer 3 (oktober 2003), pp. 13-17.
- Guldemon, Ineke, *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten. Een verkennend onderzoek naar het verband tussen leesplezier en identificatiemogelijkheden bij veertienjarigen in het beroepsonderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Amsterdam 2003.
- Hoven, Peter van den, *Grensverkeer. Over jeugdliteratuur*. Den Haag 1994.
- Houkes, Hanneke, 'Grensverkeer of parkeerplaats? Over jeugdliteratuur in de Tweede Fase'. In: *Leesgoed* vol. 24 (1997) afl. 6, pp. 213-234.
- Kraaijeveld, Ruud, 'De adolescentenroman in de Tweede Fase'. In: *Tsjip/Letteren* jaargang 13, nummer 1 (april 2003), pp. 29-32.
- Laarakker, Karin, 'De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Enkele resultaten van een empirisch onderzoek onder 876 scholieren'. In: A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers, *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jong-volwassenen*. Delft 2002, pp. 71-83.
- Lierop-Debrauwer, Helma van, 'Over de "Grote Gelijkenis". Adolescentenromans voor jongeren en voor volwassenen'. In: *Literatuur zonder leeftijd* nummer 53 (najaar 2000), pp. 336-351.
- Lierop-Debrauwer, Helma van, 'Het geminachte kind: jeugdliteratuur in de bovenbouw van havo en vwo'. In: *Spiegel* vol. 12 (1994) afl. 1, pp. 9-21.



- Linders, Joke, 'Literatuur is wezensvreemd aan doelgroepen. Het bestaan, bestaansrecht en bestaande literatuur voor adolescenten.' In: *Literatuur zonder leeftijd* nummer 53 (najaar 2000). pp. 330-335.
- Linders, Joke, 'Een obsessie voor de donkere kant van het bestaan. Melvin Burgess en zijn visie op adolescentenliteratuur'. In: *Literatuur zonder leeftijd* nummer 53 (najaar 2000), pp. 356-359.
- Linders, Joke, 'Ontvoogding, ontheffing, vrijmaking? Een vergelijking tussen kinderliteratuur en literatuur voor volwassenen.' In: *Literatuur zonder leeftijd* nummer 47 (herfst-winter 1998). pp. 286-294.
- Meeus, Wim, 'Ontwikkeling en leesgedrag in de adolescentie'. In: Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jong-volwassenen*. Delft 2002, pp. 27-37.
- Meeus, Wim (red.), *Adolescentie. Een psychosociale benadering*. Groningen 1994.
- Moeyaert, Bart, 'Geen antwoord. Het verschil tussen de literaturen'. In: *Leesgoed* vol. 24 (1997) afl. 6, pp. 235-237.
- Peters, Henk en Helma van Lierop-Debrauwer, 'Volwassen leesplezier in jeugdboeken: van escape naar goede smaak'. In: *Literatuur zonder leeftijd* nummer 46 (zomer 1998), pp. 137-152.
- Schlundt Bodien, Walter en Fransje Nelck-da Silva Rosa, 'Leesattitude versus leeftijd. Zoektocht naar een verband tussen ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling' In: Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten*. Delft 2002, pp. 59-69.
- Schlundt Bodien, Walter en Fransje Nelck-da Silva Rosa, 'Versta je wat je leest? Sociaal-emotionele ontwikkeling bij bovenbouwleerlingen in het voortgezet onderwijs in relatie tot hun houding tegenover het lezen van literatuur' In: *Spiegel* vol. 16 (1998), afl. 2, pp. 43-62.
- Schram, Dick, 'Gradaties in plaats van kloof. Een weerwoord op Wilbert Smulders (2)'. In: *Literatuur zonder leeftijd* nummer 54 (2001). pp. 65-69.
- Smulders, Wilbert, 'Over de onmogelijkheid van Gerard Reve als kindervriend. Jeugdliteratuur is van een andere culturele orde'. In: *Literatuur zonder leeftijd* nummer 50 (najaar 1999), pp. 325-342.
- Vendel, Edward van de, 'Help! De noodzaak van de adolescentenroman! Of: het loslaten van het doelgroepdenken'. In: *Literatuur zonder leeftijd* nummer 53 (najaar 2000). pp. 352-355.
- Verboord, Marc, *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht 2003.
- Verhallen, John, 'Adolescentenroman'. In: *Lexicon Jeugdliteratuur*, oktober 1984.
- Vries, Anne de, 'Emancipatie in zeven richtingen. Een kleine geschiedenis 1778-1998'. In: *Literatuur zonder leeftijd* nummer 47 (herfst-winter 1998). pp. 263-279.
- Wel, Margriet van der, 'Wat de waarheid is, weet niemand. Anne Provoost over jeugdliteratuur'. In: *Tsjip/ Letteren* jaargang 13 (oktober 2003) nummer 3, pp. 21-24.
- Witte, Th., 'Een kaart voor literaire ontwikkeling. Differentiatie als grondslag voor het nieuwe curriculum van het literatuuronderwijs'. In: Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jong-volwassenen*. Delft 2002, pp.39-57